

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LARISSA MENDES GONTIJO DORNFELD

**ALFABETIZAÇÃO EM SÃO PAULO (1970-1985): um estudo das diretrizes  
curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação**

SÃO CARLOS  
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO EM SÃO PAULO (1970-1985): um estudo das diretrizes  
curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação**

Larissa Mendes Gontijo Dornfeld

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Fundamentos da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ester Buffa, do Departamento de Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas.

SÃO CARLOS  
2013

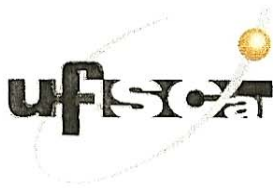
**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D713as Dornfeld, Larissa Mendes Gontijo.  
Alfabetização em São Paulo (1970-1985) : um estudo das  
diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado  
da Educação / Larissa Mendes Gontijo Dornfeld. -- São  
Carlos : UFSCar, 2013.  
131 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2013.

1. Alfabetização. 2. História. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Título.

CDD: 372.414 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de  
Larissa Mendes Gontijo Dornfeld

São Carlos 30/08/2013

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ester Buffa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Bittar

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleonara Maria Schwartz (por parecer)

  
\_\_\_\_\_  
Marisa Bittar.  
\_\_\_\_\_  
Cleonara Maria Schwartz  
\_\_\_\_\_

Aos meus pais, Cláudia e Leonardo, que sempre me incentivaram,  
apoiaram nos meus estudos e na minha vida e,

mesmo de longe, muito me ajudam.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Ester, por acreditar no meu trabalho e pelas orientações.

Às professoras Marisa e Cleonara pela confiança e pela participação na banca.

Ao Maykon, companheiro para todas as horas, pela paciência e força nos momentos difíceis.

À Yasmin, minha filha, que, mesmo sem entender, muito me ajudou nas horas em que precisava estudar.

Às minhas irmãs, Lays e Luana, que sempre me acompanham e, mesmo de longe, estão sempre torcendo por mim.

À grande amiga Mônica que muito me apoiou durante esta jornada.

A toda as professoras que cederam gentilmente o seu tempo e me ajudaram na minha pesquisa e busca por materiais sobre alfabetização.

Às diretoras, coordenadoras, professoras e auxiliares das escolas pela preciosa colaboração nas minhas buscas por documentos.

Aos funcionários do Centro de Referência Mario Covas, da Secretaria de Estado da Educação em São Paulo/SP e da Diretoria de Ensino de São Carlos/SP, pela disponibilidade na busca de documentos necessários à minha pesquisa.

À Capes pela bolsa e auxílio financeiro concedidos à pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo central *compreender os Subsídios produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras na 1ª série do primeiro grau, nesse Estado, no período de 1975 a 1985*. Toma, como pressuposto teórico, o conceito de história elaborado por Marc Bloch e o documento de Le Goff. Constitui-se em uma pesquisa documental. O *corpus* da pesquisa é composto de documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Concretizaram subsídios para orientar o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do primeiro grau, nos anos de 1970 e 1980. Analisa o conceito de alfabetização, as bases linguísticas e psicológicas que orientam os documentos analisados, identifica e caracteriza o método eclético como o indicado para a efetivação da proposta de ensino, discute o trabalho sugerido para o período preparatório, identifica os métodos de alfabetização que melhor se adequavam à proposta e analisa as orientações para o trabalho com as palavras-chave e as sílabas-chave. Conclui que, embora com a maioria das crianças na escola, as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional continuam altas, mesmo depois de tantas políticas nacionais e estaduais de educação que, *supostamente*, visaram à melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: História. Alfabetização. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

This work focus on understanding the grants *provided by the Secretaria de Estado de Educação de São Paulo to guide literacy practices in the first grade of elementary school in that State between 1975-1985*. The theoretical approach is the concept of history created by Marc Bloch and prepared by Le Goff. It constitutes as a documentary research. The research corpus consists of documents produced by the **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo** which achieved the resources to guide the learning process of reading and writing in the first year of primary school in the 1970s and 1980s. This paper also analyzes the grounds of literacy, language and psychological concepts that guide the analyzed documents, it identifies and characterizes the eclectic method as recommended for the completion of the educational proposal. It discusses the proposed work for the preparatory period, identifies literacy methods which best match the proposal and investigates the standards for working with the keywords and key syllables. It concludes that even though the majority of children in school, the rates of illiteracy and functional illiteracy remain high, despite of national and state education efforts that supposedly targeted the quality of education.

Keywords: History. Literacy. Reading. Writing.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau .....	29
Figura 2 – Contracapa dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau.....	29
Figura 3 – Ficha catalográfica dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau.....	30
Figura 4 – Página dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau.....	31
Figura 5 – Página dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau.....	31
Figura 6 – Página inicial do Guia Curricular de Língua Portuguesa.....	34
Figura 7 – Capa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	37
Figura 8 – Folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	38
Figura 9 – Verso da folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	38
Figura 10 – Segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	39
Figura 11 – Ficha catalográfica dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	40

Figura 12 – Última página dos elementos pré-textuais dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	41
Figura 13 – Primeira página da Introdução dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	42
Figura 14 – Modelos de box e organograma dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	43
Figura 15 – Modelo de tabela, desenho e balão de fala dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	44
Figura 16 – Modelo de marcador e tabela dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	44
Figura 17 – Tabela de distribuição das etapas da alfabetização no calendário escolar dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	45
Figura 18 – Ilustração dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	45
Figura 19 – Unidade I (página inicial) dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	46
Figura 20 – Unidade I (segunda página) dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	46
Figura 21 – Modelos de boxes (resumindo e exemplificando) dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	47
Figura 22 – Modelos de Boxes e balões dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	48
Figura 23 – Boxes de conteúdo básico e atividade dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	49
Figura 24 – Tabela de resultados das avaliações da prova diagnóstica dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	49

Figura 25 – Página inicial da avaliação do período preparatório dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	50
Figura 26 – Ilustração 2 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	50
Figura 27 – Ilustração 3 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	51
Figura 28 – Página inicial da unidade IV dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	51
Figura 29 – Atividades dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	52
Figura 30 – Mensagem final dos Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	53
Figura 31 – Contracapa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a).....	53
Figura 32 – Capa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	54
Figura 33 – Folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	55
Figura 34 – Segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	56
Figura 35 – Verso da segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	57
Figura 36 – Orientação temporal dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	60
Figura 37 – Capa da programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c).....	62

Figura 38 – Folha de rosto da programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c).....	63
Figura 39 – Segunda folha de rosto da programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c).....	63
Figura 40 – Figura da página 94 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	93
Figura 41 – Capa da cartilha <i>Caminho suave</i> .....	94
Figura 42 – Capa da cartilha <i>No reino da alegria</i> .....	94
Figura 43 – Capa da cartilha <i>Aprender e viver</i> .....	94
Figura 44 – Capa da cartilha <i>Hora alegre da criança</i> .....	94
Figura 45 – Capa da cartilha <i>A cartilha da Mimi</i> .....	94
Figura 46 – Capa da 76ª ed. da cartilha <i>Caminho suave</i> .....	97
Figura 47 – Capa da 70ªed. cartilha <i>Quem sou eu?</i> .....	97
Figura 48 – Página da cartilha <i>Quem sou eu?</i> .....	99
Figura 49 – Página da cartilha <i>Caminho suave</i> (1974).....	100
Figura 50 – Imagem da cartilha <i>Caminho suave</i> .....	101
Figuras 51 e 52 – Imagens da cartilha <i>Caminho suave</i> .....	101
Figura 53 – Páginas da cartilha <i>Caminho suave</i> (1974).....	102
Figura 54 – Páginas da cartilha <i>Caminho suave</i> (1974).....	103
Figura 55 – Prancha 6 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	105
Figura 56 – Prancha 7 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	106
Figura 57 – Prancha 19 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	106

Figuras 58, 59, 60 e 61 – Folhas do caderno de um aluno de 1ª série (1980).....	111
Figura 62 – Figura dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	112
Figura 63 – Figura dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).....	119

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Caracterização do método misto ou eclético.....	90
Quadro 2 – Orientações para a escolha da melhor cartilha .....	91
Quadro 3 – Importâncias do trabalho com cada habilidade apresentada nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	23
1.1 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	25
<b>1.1.1 Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau: Língua Portuguesa</b> .....	26
<b>1.1.2 Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série</b> .....	36
<b>1.1.3 Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries</b> .....	54
<b>1.1.4 Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau</b> .....	61
<b>2 REALIDADE POLÍTICO-ECONÔMICA E EDUCACIONAL</b> .....	66
2.1 Movimentos político, econômico e educacional no regime ditatorial militar.....	66
2.2 O Plano Estadual de Educação (1970-1971) e a educação em São Paulo.....	77
<b>3 PRESCRIÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PARA A ALFABETIZAÇÃO</b> .....	83
3.1 Conceito de alfabetização.....	83
3.2 Bases linguísticas e psicológicas que sustentam o ensino da língua portuguesa na 1ª série.....	85
3.3 Métodos de alfabetização.....	88
3.4 Cartilhas de alfabetização.....	90
3.5 O período preparatório para a alfabetização.....	104
3.6 Alfabetização propriamente dita.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO – Guia Curricular de Língua Portuguesa.....</b>	<b>131</b>



## INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o relato sobre o trabalho de pesquisa realizado no Curso de Mestrado, reportar-nos-ermos ao percurso de pesquisa e explicitaremos, como, finalmente, chegamos ao tema estudado. Ao ingressarmos no Mestrado, tínhamos um tema de pesquisa um pouco diferente do atual, pois, inicialmente, nossa proposta era pesquisar a história da alfabetização de crianças na cidade de São Carlos/SP (1964-1985), já que não havia estudos, sobre essa cidade, relativos a esse tema. No entanto, ao começarmos a pesquisa nas escolas que tinham salas de alfabetização, no período delimitado para o estudo, notamos que as respostas à pergunta sobre a existência de documentos que diziam respeito à alfabetização eram sempre as mesmas: *o cupim tinha comido toda a documentação ou esses documentos haviam sido descartados*. Assim, nessas primeiras tentativas de reunião de documentos, quase nada foi encontrado sobre como era trabalhada a alfabetização na cidade. Tivemos acesso apenas a atas da época de algumas escolas estaduais, mas nelas constavam somente a frequência, as notas dos alunos por disciplina e a menção *aprovados* ou *retidos*.

Enquanto procurávamos documentos nas escolas, fizemos cinco entrevistas com professoras que trabalharam como alfabetizadoras no período ditatorial militar nas escolas da cidade de São Carlos ou em escolas isoladas (escolas que se localizavam em fazendas nos arredores da cidade). Com essas entrevistas, buscávamos entender como a alfabetização ocorreu nas práticas das salas de aula para cotejá-las com os documentos produzidos na cidade de São Carlos pelos órgãos diretores de ensino na época.

Porém, como não encontramos documentos suficientes produzidos na cidade, consideramos que somente as entrevistas, apesar de muito ricas e de revelar aspectos singulares das práticas alfabetizadoras, poderiam não nos ajudar a compreender o que desejávamos. Ao mesmo tempo, foi a partir das entrevistas que tomamos conhecimento da existência de algumas fontes documentais que formam o *corpus* desta pesquisa, pois as professoras relataram, por diversas vezes, a existência de um documento regulador das práticas, denominado por elas de *Tijolão*. De acordo com as educadoras, era um livro editado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com orientações, para os professores, de como alfabetizar as crianças.

Em visitas às escolas, na busca de documentos que descrevessem a alfabetização no período escolhido para o estudo, conversamos com professores que possuíam mais tempo de profissão. Eles insistiam em mencionar a existência de um documento que circulou nas escolas, nesse período, chamado por eles de *Verdão*, também produzido pela

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Segundo as informações, este era anterior ao *Tijolão*. Diante dessas pistas, começamos a entender que a Secretaria de Estado da Educação foi a principal protagonista, em termos da definição da política de alfabetização na cidade de São Carlos e, certamente, nas demais cidades do Estado. Constatamos, ainda, que os dois documentos nomeados pelos professores foram referências para o trabalho nas escolas e que, a partir da análise desses materiais, poderíamos compreender não somente as práticas prescritas para os professores em São Carlos, mas para todas as escolas paulistas.

A partir desses resultados, percebemos a necessidade de mudança do rumo de nossa pesquisa. Assim, mesmo diante das incertezas quanto às possibilidades de recuperação/reunião dos documentos, iniciamos nossa busca pelos documentos editados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período da ditadura militar, relacionados com a alfabetização infantil nas escolas, na Diretoria de Ensino de São Carlos/SP, com as professoras que havíamos entrevistado, nas bibliotecas da cidade de São Carlos, no Centro de Referência Mário Covas na Capital do Estado, na Biblioteca Municipal da Cidade de São Paulo e na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Após essas buscas, encontramos diversos documentos, que serão listados: “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau: Língua Portuguesa”, “Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série”, “Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização” e a “Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau”. Todos eles foram analisados nesta dissertação. Outros documentos também foram encontrados, mas não têm relação direta com a nossa temática.

Desse modo, ao final das buscas, tendo em vista o conjunto de fontes reunidas, os limites de um trabalho de dissertação e os próprios limites de uma pesquisadora iniciante, redimensionamos o nosso objetivo de estudo. O tema alfabetização de crianças continuou o mesmo, pois ele traz outras marcas que não são necessárias relatar. Entendemos que, agora, o foco não poderia ser mais a cidade de São Carlos e sim o Estado de São Paulo. Por outro lado, o recorte temporal precisou ser restringido, ou seja, ao invés de todo o período ditatorial militar, que durou de 1964 a 1985, definimos o período entre 1975 a 1985, em função das fontes documentais que escolhemos para compor o *corpus* da pesquisa, mas, também, porque, em 1975, foi adotado um novo currículo para a escola de 1º grau no Estado, que culminou na elaboração dos Subsídios para implementação do Guia Curricular de língua nas turmas de 1ª e 2ª série. Assim delineada, nossa pesquisa tem por finalidade *compreender os Subsídios*

*produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras, na primeira série do primeiro grau, nesse Estado, no período de 1975 a 1985.*

Ao longo da história da educação, podem-se observar, no Brasil, diversas políticas voltadas para a alfabetização de crianças. Elas pretenderam garantir uma unidade de métodos de ensino da leitura e da escrita por meio, principalmente, da criação de programas de formação dos professores alfabetizadores<sup>1</sup> ou da produção de matérias que pudessem ancorar/delinear as práticas desses profissionais. Atualmente, em nível nacional, aliados à produção de materiais que subsidiam as práticas, há programas de formação organizados pelo Ministério da Educação com esse objetivo. Dentre os mais recentes, podemos citar: em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa); em 2007, o Pró-letramento: alfabetização e linguagem; e, por último, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Infelizmente, a despeito das políticas de alfabetização adotadas em nível nacional, ainda não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização. Nesse sentido, mesmo que as crianças, atualmente, tenham acesso à escola, esta continua a produzir analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não possuem condições de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais e profissionais. Conforme indica a pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizada em 2005, somente 26% da população tinham domínio pleno das habilidades de leitura. Esse quadro não se alterou nos últimos anos, indicando a necessidade de investigar a história da alfabetização para compreender as origens histórico-sociais do problema do analfabetismo funcional.

Além da produção de analfabetos funcionais pela escola, há, em algumas regiões do Brasil, índices significativos de analfabetismo. Ferraro (2009) mostra o caminho do analfabetismo no Brasil, tendo como base os censos no período de 1872 a 2000. A partir das análises elaboradas pelo autor, durante esses 130 anos, nosso país ainda manteve uma grande parcela de analfabetos. De acordo com Ferraro (2009), o Governo Militar tentou demonstrar que a alfabetização seria apenas uma questão de técnica e método, além de ter reprimido e destruído os movimentos políticos de alfabetização e cultura populares que tinham ganhado força no período de 1958 a 1964. A constatação de Ferraro (2009), quanto à alfabetização ou à solução dos problemas de aprendizagem nessa etapa da escolarização ser apenas uma questão de método, será demonstrada neste trabalho. No bojo dessa crença, os

---

<sup>1</sup> Como exemplo de programas de formação de professores alfabetizadores, podemos citar o Profa e o Pró-Letramento. Ambos foram elaborados pelo MEC.

técnicos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo acreditavam que, ao organizar orientações metodológicas precisas para os professores, estas poderiam contribuir para a melhoria dos baixos índices de aprovação nas escolas públicas e, portanto, de aprendizagem.

Os estudos da alfabetização em uma perspectiva histórica se justificam, porque, conforme aponta o trabalho de Maciel e Soares (2001) sobre a produção do conhecimento no campo da alfabetização, no início dos anos 2000, havia carência de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil. Apesar de o número de trabalhos ter crescido consideravelmente, na primeira década do século XXI, há, ainda, necessidade de estudos que abordem a história da alfabetização infantil, principalmente, no período ditatorial militar.

Ao realizarmos uma pesquisa no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nas páginas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do PPGE/UFSCar, a necessidade desse estudo foi confirmada, pois encontramos apenas um trabalho, no *site* da Anped, realizado nesse período sobre a história da alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida em Mato Grosso e “[...] toma como objeto de análise o funcionamento do circuito que foi organizado em torno de uma cartilha escolar” (CARDOSO, 2011, p. 1). Encontramos também uma dissertação de Mestrado no *site* da Capes desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso. Esse trabalho procurou “[...] identificar quais práticas foram utilizadas pelo professor no ensino da leitura e escrita, que tipo de livro didático foi adotado e em que condições se deu essa aprendizagem” (ROCHA, 2008, p.1), no período de 1978 a 2006.

Em São Paulo, encontramos o trabalho de Mortatti (2000, 2006), resultado da pesquisa desenvolvida na sua livre-docência e publicada no livro *Os sentidos da alfabetização*. Esse estudo abordou a história da alfabetização, em São Paulo, no período de 1894 a 1994. A autora dividiu a história da alfabetização em quatro momentos: o primeiro é caracterizado pela metodização do ensino da leitura; o segundo pela institucionalização do método analítico; o terceiro é marcado pela utilização de testes padronizados para medir as habilidades de leitura e escrita; e o último pela desmetodização da alfabetização. O último momento começa, segundo a autora, na década de 1980. Desse modo, o terceiro e o quarto momentos abrangem o período da ditadura militar. No terceiro, de acordo com a autora, que termina no final da década de 1970, temos uma nova forma de ensinar a leitura e a escrita, a “alfabetização sob medida”. Assim o “*como ensinar*” depende da maturidade da criança, portanto, “[...] as questões de ordem didática [...] encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p.10).

No início da década de 1980 e final do regime militar, começa o quarto momento descrito por Mortatti (2006), período em que o pensamento construtivista da alfabetização se torna hegemônico e, desse modo, há disputas entre partidários do construtivismo e defensores dos métodos tradicionais. “[...] Também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização [...]” (MORTATTI, 2006, p. 11), o que impedia o uso de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, causando uma nova “[...] disputa entre seus defensores e os do construtivismo” (p. 11).

Além de haver carência de estudos sobre a história da alfabetização, principalmente no período escolhido, esta pesquisa também se justifica por focalizar um momento em que os direitos de livre expressão e políticos foram cerceados. Sendo assim, quando pensamos em pesquisar a história da alfabetização, nesse período, partimos da ideia de que se queria a organização de um sistema público de ensino com práticas educacionais de leitura e escrita que levassem à consolidação do regime instaurado e, portanto, das ideias pedagógicas que prevaleceram no regime.

Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 334) mostram que o sistema nacional de educação, no período ditatorial, foi marcado pelo autoritarismo e o produtivismo, na relação entre educação e trabalho em que permeava uma ideologia tecnocrática. Nesse sentido, com a tomada dos militares do poder, estes passam a não aceitar “[...] pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada ‘Era Vargas’ (1930-1945)”.

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008), o golpe foi uma forma de as elites reacionárias e conservadoras chegarem ao poder. Nesse sentido, o que imperou, nesse momento, foi uma sociedade capitalista “[...] pautada pela racionalidade técnica” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 335), na qual tivemos tecnocratas no lugar dos políticos. Para isso, como mostram esses autores, o regime militar teve que implementar.

[...] reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, e educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de viabilizar o *slogan* ‘Brasil Grande Potência’ (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 335-336).

Para a modernização e avanço da sociedade capitalista de produção, o regime ditatorial militar e a tecnocracia potencializavam o seu processo autoritário. Nesse sentido, o que se observava, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p.348) era, “[...] se possível uma educação das primeiras letras para as classes populares para que pudessem enfrentar o mundo do trabalho e, para as classes média e alta, ‘o mundo do conhecimento pela via da escolaridade formal’”. Conforme os autores, a educação pautada na técnica e no produtivismo proporcionou a “[...] persistência de altos índices de analfabetismo, mantendo grande parte da população excluída do acesso a este mínimo de cultura, ao ‘inchaço’ da oferta educacional, de profissionais marginalizados, desempregados” (COVRE, *apud* FERREIRA JÚNIOR., BITTAR, 2008, p. 350). Por outro lado, houve, de acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006), devido às políticas fundadas no tecnicismo, uma expansão quantitativa das escolas a custos baixos e, portanto, resultando na perda da qualidade do ensino.

Pensando nesses aspectos, podemos dizer que os documentos editados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1975 a 1985, para subsidiar as práticas dos professores alfabetizadores, visavam, ao mesmo tempo, a diminuir os índices de analfabetismo no Estado de São Paulo e a dar uma certa conformidade à alfabetização, mas também contribuiu para consolidar um modelo tecnicista de ensino que prevaleceu durante o período.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa – *compreender os Subsídios produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras, na primeira série do primeiro grau, nesse Estado, no período de 1975 a 1985* –, foi necessário, em termos específicos:

- a) compreender/analisar o conceito de alfabetização que sustenta os Subsídios produzidos pela Secretaria de Estado da Educação;
- b) analisar as bases linguísticas e psicológicas que orientam os Subsídios;
- c) identificar as orientações contidas nos documentos para a escolha das cartilhas;
- d) identificar e caracterizar o método de alfabetização indicado para a realização da proposta de ensino concretizada nos subsídios;
- e) discutir o trabalho proposto para o período preparatório;
- f) identificar os métodos de alfabetização que melhor se adaptam à proposta;
- g) analisar as orientações para o trabalho com as palavras-chave e as sílabas-chave.

A fim de alcançar o nosso objetivo, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, definimos a metodologia de estudo, o modo como compreendemos a história e o documento e, finalmente, configuramos/caracterizamos o *corpus* da pesquisa. No segundo, discutimos a realidade socioeducacional nacional e local que proporcionou o desenvolvimento de políticas estaduais voltadas para a alfabetização infantil em São Paulo. No terceiro, analisamos as fontes documentais com a finalidade de compreender o conceito de alfabetização, as bases linguísticas e psicológicas que fundamentaram os Subsídios, as orientações sobre a escolha de cartilhas e métodos de alfabetização e, finalmente, analisamos como o ensino da leitura e da escrita deveria acontecer na sala de aula. Em seguida, tecemos nossas considerações finais.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a metodologia de pesquisa denominada documental. De acordo com Gil (2007), ela se caracteriza pelo uso de fontes que ainda não receberam um tratamento analítico ou que receberam, podendo, desse modo, as análises serem reelaboradas de acordo com novos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, analisaremos fontes documentais que nos ajudarão a compreender a história da alfabetização do Estado de São Paulo.

A pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas na natureza das fontes, pois a pesquisa bibliográfica se utiliza de fontes de domínio científico de diversos autores sobre determinado assunto, como livros, artigos, dicionários etc., analisando a contribuição de um autor. Já a pesquisa documental utiliza fontes sem tratamento científico, como relatórios, reportagens, cartas, documentos oficiais etc. Conforme mencionado, nossa análise tomará documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1975 a 1985.

É importante notar que, no primeiro momento, à medida que encontramos as fontes, algumas foram fotografadas com máquina digital, outras xerocopiadas, quando obtivemos autorização para isso. No segundo momento, foram organizadas em categorias para que pudéssemos analisar todo o material obtido e definir aqueles que nos ajudariam a definir o objetivo geral e os objetivos específicos propostos para esta pesquisa. No terceiro momento, procedemos à descrição dos documentos selecionados para análise neste texto. Nesse sentido, é importante notar que a pesquisa não está pronta no seu início. Mesmo que tenhamos uma temática bem definida, os contornos do estudo são delineados no percurso da pesquisa. Escrevemos sobre isso na introdução.

Aqui, então, é importante registrar a noção de História que foi se delineando no curso das nossas buscas, em função do nosso próprio percurso. Se as definições preliminares no curso de uma pesquisa tiveram que ser revistas no diálogo com os professores alfabetizadores, o que se dizer da História que tem a pretensão de ser precisa, factual, fundada na relação de causa e efeito?

Nesse sentido, tentando reconstruir o seu passado e, a partir daí, buscar compreender o presente, é necessário assinalar que, segundo Bloch (1963, p. 24), “[...] a palavra história é uma palavra velhíssima, tão velha que houve quem se cansasse dela [, mas] é certo que foi raro chegar-se ao ponto de a querer riscar inteiramente do vocabulário”. As reservas com relação ao que passou são muitas, pois, durante nossa pesquisa, muitas vezes,



escutamos de professoras e de outras pessoas: “O que passou, passou, não importa mais”, “Agora temos outras formas mais modernas de ensinar, para que relembrar o passado?” etc. Contudo, existiram muitas pessoas que também consideravam muito importante a pesquisa e disseram que *era preciso pensar um pouco no que deu certo no passado e continuar usando e não apenas esquecer o passado*. Nessa direção, segundo Graff (1994), “[...] o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse antiquário; [...] tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos”.

Assim, pensando em História, e mais especificamente na história da alfabetização, Bloch (1963, p. 24), assinala que essa palavra:

[...] não proíbe, de antemão, nenhuma direção de pesquisa, quer deva orientar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das coisas momentâneas ou para a indagação dos elementos mais duradouros; ela não contém em si mesma nenhum credo; não obriga, consoante a sua etimologia primeira, a outra coisa além da ‘investigação’. Decerto a palavra, desde que apareceu, há já mais de dois mil anos, na boca dos homens, mudou muito de conteúdo. Tal é a sorte, na linguagem, de todos os termos realmente vivos. Se as ciências, a cada uma das suas conquistas, tivessem de procurar um nome novo para si – quanto batismo e quanto tempo perdido no reino das academias!

Nesse sentido, conforme sublinha o autor, não há um rumo predefinido para as pesquisas históricas. Elas podem orientar-se para as descrições e coisas momentâneas.

Segundo Bloch (1963, p.29), a História é a “[...] ciência dos homens no tempo”. Dessa forma, de acordo com Le Goff (2003), Marc Bloch, em primeiro lugar, acentua o seu caráter humano e, em seguida, pensa “[...] nas relações que o passado e o presente entretecem ao longo da história. Considerava que a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’ – atitude tradicional –, mas também [...] o ‘passado pelo presente’” (p. 24).

Desse modo, para Bloch, conforme comenta Le Goff (2003, p. 24), a História não está ligada a uma cronologia, pois “[...] há rupturas e descontinuidades inultrapassáveis, quer num sentido, quer noutro”. Segundo Croce (apud LE GOFF, 2003, p. 24), “[...] por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância”.

Nesse sentido, pesquisando a alfabetização de crianças ou para as crianças no Estado de São Paulo, estamos fazendo o que propõe Mortatti (2000, p. 21), quando nos aponta que “[...] é preciso pensar em outras possibilidades de investigação relativamente ao ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, inserindo-o na problemática relativa às pesquisas em Ciências Humanas”, pois, como sugere Chauí (apud MORTATTI, 2000, p.21), devemos acolher novos caminhos de pesquisa “[...] porque fazem sentido, correspondem a necessidades experiências reais que pedem interpretação e compreensão”.

Como afirma Samaran (apud LE GOFF, 2003, p. 531), “[...] não há história sem documentos [que, em sentido mais amplo, abrangem] documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. Devemos saber, no entanto, que “[...] a história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (FEBVRE, apud LE GOFF, 2003, p. 530). Em nosso estudo, utilizamos documentos escritos e trechos de entrevistas com professoras que trabalharam no período pesquisado em salas de alfabetização.

Como escreve Le Goff (2003, p. 528), documento

é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...].

Sendo assim, é resultado “[...] do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2003, p. 538).

As análises dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa nos permitiram entender um pouco da história da alfabetização de São Paulo de 1975 a 1985 ou o modo como era prescrita pela Secretaria de Estado da Educação.

### 1.1 *Corpus* da pesquisa

Como mencionado, escolhemos para compor o *corpus* da nossa pesquisa documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que

concretizaram subsídios para orientar o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do primeiro grau de 1970 e 1980. Além disso, utilizamos, neste texto, trechos das entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuaram nas escolas de São Carlos no período em que os documentos circularam nessas instituições.

Assim, nesta parte, descreveremos as fontes documentais que servirão de apoio para as análises. São elas:

- a) Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau: Língua Portuguesa;
- b) Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série;
- c) Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização;
- d) Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau.

Como pode ser visto, por meio dos títulos dos documentos listados a partir do Item b, eles visam a implementar o Guia Curricular de Língua Portuguesa editado, pela primeira vez, em 1975. Vale notar que, dentre as várias acepções do termo *subsídio*, prevalece a ideia de auxílio ou ajuda fornecidos pelo Estado para o alcance de um determinado fim. Os Subsídios produzidos pelo Estado podem ser vistos como formas de contribuição, de auxílio ou ajuda para o trabalho do professor, ou seja, para a realização de uma obra de interesse público – a alfabetização de crianças. Por outro, os termos *guias* e *programação* indiciam a definição de uma rota a ser seguida, de um caminho previamente planejado. Nesse sentido, os subsídios atuam como contribuições do Estado para que a rota por ele mesmo delineada seja mantida.

### **1.1.1 Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau: Língua Portuguesa**

Iniciaremos nossa descrição por esse documento por ser, de acordo com nossa pesquisa, o precursor de todos os outros que serão aqui analisados. Contudo, podemos adiantar que todos eles tinham um objetivo comum, qual seja, renovar o ensino de 1º grau e, mais especificamente, no caso dos documentos direcionados para a 1ª série do 1º grau e/ou

para alfabetização, a finalidade era diminuir e até erradicar o analfabetismo e, sobretudo, aumentar os níveis de desempenho em leitura e escrita entre as crianças no Estado de São Paulo.

A *Apresentação* do referido documento, escrita pelo então secretário de Educação, Paulo Gomes Romeo, assinala que ele “[...] representa um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada de atributos de unidade e continuidade” (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, Apresentação). Segundo o secretário,

[...] a secretaria da Educação, ao oferecer este material dá apoio às tarefas docentes, confia em que o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede de ensino de 1º grau paulista. Consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, - apresentação).

Desse modo, os Guias Curriculares são elaborados para reestruturar o sistema de educação, adequando-o à Lei n.º 5.692/71, o que nos leva a concluir que o ponto de partida para a revisão do currículo do ensino de 1º grau e, portanto, da alfabetização é, também, decorrente da promulgação da lei que reformou o ensino de 1º e 2º grau em todo território nacional.

Os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau são divididos em sete Guias que abrangem as disciplinas do Núcleo Comum: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Ciências-Matemática, Ciências, Programa de Saúde e Estudos Sociais. De acordo com as considerações gerais do Guia, “[...] as proposições curriculares estão dispostas de maneira a permitir uma visão do total processo de escolarização ao longo das oito séries da escola de 1º grau” (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais), garantindo, dessa maneira, a continuidade e a articulação entre as séries escolares, conforme preconizado pela Lei n.º 5.692/71.

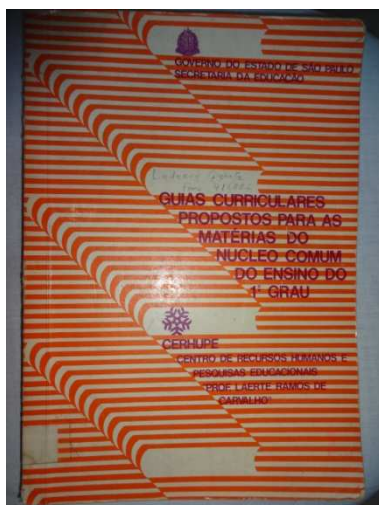
Esse documento possui capa, ficha catalográfica, folha de rosto, segunda folha de rosto e uma página com os nomes da equipe técnica que organizou os Guias. Após esses elementos, temos a apresentação, a introdução, as considerações gerais que não têm paginação e, posteriormente, os Guias das disciplinas na ordem já colocada. A numeração das páginas inicia-se no primeiro Guia, o de Língua Portuguesa, e segue de forma crescente até o último Guia, o de Geometria. O documento tem um total de 279 páginas, medindo 31 centímetros por 21,5 centímetros, portanto tem tamanho de uma revista e abertura vertical das páginas.

A figura que se segue é uma imagem da capa do documento intitulado GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU. No topo, há o emblema do Estado de São Paulo e, abaixo, está escrito GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO e, em seguida, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. No meio da capa, temos o título do documento em caixa-alta e com letras maiores do que os escritos anteriores. A figura de fundo são livros, com o título escrito mais para o lado direito. No final da capa, há um pequeno símbolo do órgão abaixo mencionado: CERHUE – CENTRO DE RECURSOS HUMANOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “PROF. LAERTE RAMOS DE CARVALHO”, responsável pela produção dos Guias.

Conforme definido no Parecer nº 990/72, do Conselho Estadual de Educação, novos currículos deveriam ser adotados nas escolas paulistas a partir do ano de 1973. A elaboração dos currículos ficou a cargo da Divisão de Assistência Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, dirigida por Therezinha Fram. Porém, com a extinção da Divisão e sua incorporação ao Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, que, em agosto de 1973, assumiu as tarefas da antiga Divisão, coube a esse centro a redação final dos Guias. A publicação do volume final dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau ficou a cargo da Imprensa Oficial.

A capa do documento Guias Curriculares é laranja e branca, com os escritos em roxo. Desse modo, os arranjos na capa e o uso de cores pode contribuir para chamar a atenção dos professores, pois, mesmo depois de ter passado muito tempo, durante a nossa procura de documentos, a sua descrição por parte de alguns professores facilitou encontrá-lo.

Figura 1 – Capa dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau



A contracapa desse documento tem o mesmo desenho da capa, porém, sem escrita e nem orelha.

Figura 2 – Contracapa dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau

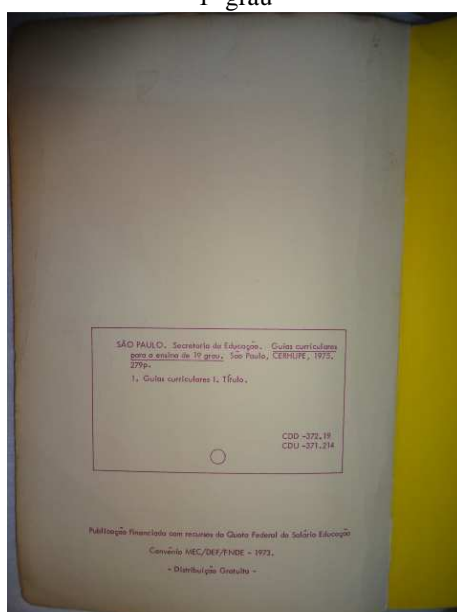


No verso da capa, estão os dados catalográficos em um quadro centralizado: São Paulo, Secretaria de Educação, título, CERHUPE, 1975 e número de páginas. Constam abaixo dessas informações, ainda dentro do quadro, técnicas sobre a publicação: Guias Curriculares I. Título. E, ao lado esquerdo, no quadro, está impresso CDD – 372.19 e logo abaixo CDU 371.214. A publicação, de distribuição gratuita, foi financiada com recursos da Quota Federal do Salário Educação, Convênio MEC/DEF/FNDE.

O salário educação, conforme aponta Cortes (1989, p. 414), tem sua origem na Constituição de 1946, “[...] quando é definido, no artigo 178, inciso II, que as empresas com

mais de cem empregados eram obrigadas a ‘manter o ensino para seus servidores e filhos destes’”. Porém, esse dispositivo da Constituição só se tornou efetivo, por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que “[...] criou a contribuição obrigatória mensal – o Salário Educação – devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social” (p. 415). Essa lei definiu que as empresas deveriam recolher o percentual de 2% sobre o salário mínimo em relação a cada empregado. Conforme a autora, “[...] a Lei 4863, de 29 de janeiro de 1965, regulamentada pelo Decreto 57902, de 08 de março de 1965, reformulou o percentual e a base do cálculo, [que] [...] passou a ser o valor total da folha de salário recolhido pelas empresas, e o percentual fixado foi de 1,4%” (p. 415). Os recursos do Salário Educação deveriam ser aplicados, conforme essa lei, no ensino primário, tanto pelo Estado como pela União. Assim, podemos entender a utilização do Salário Educação na publicação dos Guias Curriculares de São Paulo.

Figura 3 – Ficha catalográfica dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau



A primeira página ou a página de rosto evidencia que o documento foi produzido no governo LAUDO NATEL e na gestão do secretário PAULO GOMES ROMEO. Laudo Natel governou São Paulo por duas vezes. O documento foi publicado no seu segundo mandato, que teve início em 15 de março de 1971 e término em 15 de março de 1975. Ele foi eleito de maneira indireta, pelo Colégio Eleitoral. Podemos observar que esse documento é composto de páginas que iniciam na cor amarela, depois vem um laranja claro e seguindo de um laranja mais escuro. O papel utilizado é mais grosso do que os demais documentos que serão descritos e seus escritos são em vermelho.

Figura 4 – Página dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau



A segunda folha de rosto destaca os nomes de THEREZINHA FRAM, DIRETORA DO CENTRO DE RECURSOS HUMANOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “PROF. LAERTE RAMOS DE CARVALHO” e de DELMA CONCEIÇÃO CARCHERI, COORDENADORA GERAL.

Figura 5 – Página dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau





A próxima página nomeia a EQUIPE TÉCNICA, composta, em sua maioria, por professores universitários: a) Comunicação e Expressão/Língua Portuguesa: Jairo Fernando de Jesus Freitas e Rita de Cássia Araujo Centola; b) Educação Artística: Célia de Alencar, Umberto Cantoni, Ilsa Kawall Leal Pereira e Teresa Soares Pagani; Educação Física: Ana Maria Pellegrini, Luiz Alberto Lorenzetto e Maria Alice Magalhães Navarro; c) Estudos Sociais: Elza Nadai e colaboradores, Suria Abucarma, Joana Neves e Delma Conceição Carchedi; c) Ciências: Myriam Krasilchik e Rail Gebara José; d) Programa de Saúde: João Yunes, Hebe da Silva Coelho e José Augusto Nigro Conceição; e) Matemática: Almerindo Marques Bastos, Anna Franchi e Lydia Condé Lamparelli. Segundo Terezinha Fram, na Introdução dos Guias Curriculares, o processo de escolha dos professores responsáveis pela elaboração dos currículos levou em conta as experiências deles com diferentes etapas da educação (primário, colegial, ginasial etc.).

O primeiro texto do documento, intitulado APRESENTAÇÃO, é escrito em caixa-alta, composto em uma página e assinado pelo SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, PAULO GOMES ROMEO. O secretário assinala o objetivo dos Guias, ressaltando que eles pretendem servir de apoio aos professores na elaboração do seu trabalho na escola e que eles constituem a primeira iniciativa no sentido de implementar os preceitos da nova lei nacional da educação, a Lei nº 5.692/71.

A INTRODUÇÃO, também com apenas uma página, foi escrita por Therezinha Fram (diretora do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”). A diretora assinala que a proposição dos Guias dá continuidade ao previsto no Plano Estadual de Implementação. Antes a tarefa de revisão dos currículos do Estado havia sido assumida pela Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) e, com a sua extinção, passou para o Cerhupe, criado pelo Decreto nº 2.204, de 22 de agosto de 1973. Ainda de acordo com a diretora, a realização do trabalho contou também com verbas do Plano Nacional de Educação, pois havia previsão nesse plano de verbas para a elaboração dos currículos. Assinala que a construção do currículo se apoia em pesquisas científicas e legais, dando, desse modo, um caráter inovador às propostas contidas nos Guias.

Nas CONSIDERAÇÕES GERAIS, com cinco páginas, escrita por Delma Conceição Carchedi (coordenadora da Equipe de Currículo), é assinalado que a fundamentação legal dos Guias Curriculares é um elemento para garantir a coerência e organicidade do documento. Assim, foram traçadas diretrizes gerais para a elaboração dos guias:

[...] Lei 4.024/61; Lei 5692/71; Parecer 853/71 – CFE; Resolução nº 8/71 – CFE; Indicação 1/72 – CEE; Parecer 339/71 – CFE; Resolução nº 10/72 – CEE; Decreto-lei 869/69; Decreto nº 69.450/71, deles se retiram os objetivos gerais, a composição do currículo, a ordenação e amplitude das matérias. Fundamentam-se no modelo de referência da escola de 1º grau que integra o ‘Plano Estadual de Implantação’. Fundamentam-se nas generalizações das ciências pedagógicas e na filosofia, envolvendo, como envolvendo, como envolve a complexa tarefa de organização do currículo, questões relativas a valores, à natureza do conhecimento, ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem. Resumem-se essas diretrizes em providências referentes à unidade, organicidade, abrangência, flexibilidade e exequibilidade dos conteúdos curriculares (1975, s. p.).

As partes principais que compõem cada Guia não se diferenciam. Desse modo, eles são compostos com introdução, objetivos, conteúdos programáticos (nem todos os Guias têm, como o de Língua Portuguesa), sugestões de atividades e colaboradores da análise crítica. Apesar de existir um item destinado à definição do conteúdo programático, ele não é descrito, pois, de acordo com os Guias, a seleção dos conteúdos “[...] procede do critério da sua significação para o aluno, significação essa condicionada, de um lado, pelas exigências da realidade social e pelas profundas renovações culturais características da nossa época, e, de outro lado, pelo nível de maturação do aluno” (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, - considerações gerais).

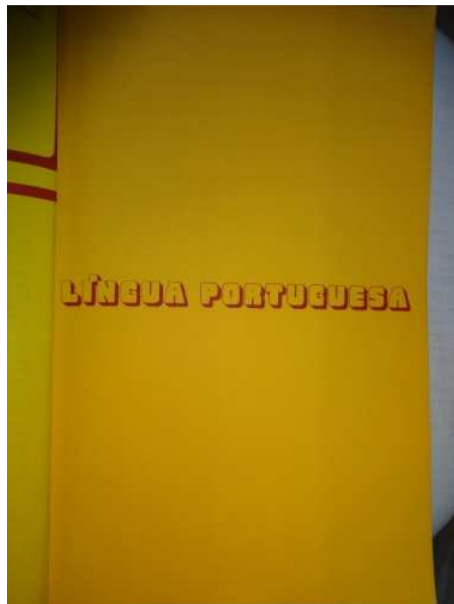
Assim, a “[...] introdução destina-se a esclarecer as diretrizes que orientam a elaboração do guia, visando a um melhor entendimento dos objetivos, conteúdos e atividades propostas” (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais), enquanto os “[...] objetivos gerais explicitam os comportamentos terminais que, espera-se, que o aluno tenha adquirido ao fim das oito séries, em relação à matéria. Os objetivos são especificamente por níveis e por séries” (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais).

Nas considerações gerais dos Guias Curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, assinala-se que se deve dar todas as unidades propostas, orientando que elas sejam tratadas dentro período letivo de forma mais superficial, ao invés de suprimir alguma unidade proposta. As autoras colocam que as atividades sugeridas nos Guias estão sistematizadas de forma crescente de complexidade ao longo das oito séries. Assim, a

[...] seleção atende a critérios que traduzem as generalizações dos estudos sobre direção da aprendizagem: oferecem ampla oportunidade para a participação ativa do aluno, para aprender como aprender, enfatizando a aquisição de habilidade de observar, classificar, construir, medir, induzir, deduzir, prever, manipular equipamentos, inferir, interpretar dados e textos, formular modelos, comunicar, usar relações de espaço e tempo... Em suma, oferecem oportunidade para a redescoberta, estimulam a criatividade e maximizam o reforço da aprendizagem criando condições para o sucesso do aluno, mantendo os motivos e desenvolvendo atitudes mais favoráveis para a matéria e aprendizagem geral (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais).

O Guia Curricular de Língua Portuguesa tem 16 páginas. A numeração inicia-se nesse Guia, que será objeto de nossas análises, tendo em vista o objetivo deste estudo. A primeira página tem uma cor diferente dos elementos textuais gerais anteriores que era amarela e, agora, é laranja mais claro. Nessa página, está escrito apenas: LÍNGUA PORTUGUESA.

Figura 6 – Página inicial do Guia Curricular de Língua Portuguesa



De modo geral, o Guia Curricular de Língua Portuguesa é composto por:

a) **INTRODUÇÃO** do Guia de Língua Portuguesa, escrita em caixa-alta e na mesma fonte utilizada nos outros títulos. Ela contém três páginas, sem destaques, apenas utilizando números e letras para elencar e enumerar pontos importantes;

b) **OBJETIVOS GERAIS**, que inicia, em caixa-alta, com margem e contém apenas uma página. Cita os objetivos a serem atingidos no final dos oito anos do curso de 1º grau, utilizando letras;

c) **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**, no qual o título tem a mesma disposição gráfica dos anteriores e os dados estão dispostos em forma de tabela. Na primeira coluna, estão os objetivos que serão atingidos da 1ª a 8ª série e, nas demais colunas, temos as séries (da 1ª a 8ª série). Na frente de cada objetivo por série será marcado com um “X”, quanto a habilidade enfocada tem a preocupação de sistematização, e marcado com asterisco (\*) quando a habilidade enfocada é sem preocupação de sistematização e ‘o’ (pequeno círculo) para a habilidade já adquirida, observando-se manutenção em cada série. E não marca-se nada quando tal objetivo não será trabalho naquela série. No final da primeira página, temos uma legenda para entender melhor a tabela que tem cinco páginas;

d) **ATIVIDADES**, descritas em uma tabela, dividida em três elementos. Conforme as áreas de ensino: **LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR, LEITURA E LINGUAGEM ESCRITA**, que estão em caixa-alta com a mesma fonte do título, mas em tamanho menor;

e) **COLABORADORES DA ANÁLISE CRÍTICA**, figura a lista de quem ajudou a fazer esse Guia Curricular de Língua Portuguesa, que contém uma página. Após esse elemento, inicia-se outro Guia, o de Educação Artística. Podemos observar que, a cada novo Guia, a cor da página escurece um pouco. Segundo Therezinha Fram, havia os colaboradores e/ou elaboradores dos Guias que eram professores de todos os níveis de ensino. Assim “[...] a constituição das equipes traduzia a preocupação de ver assegurada uma visão do total processo escolar: seus membros somavam experiências, abrangendo todos os graus do sistema de ensino vigente – primário, secundário – ginásial e colegial – e superior” (1975, s. p.). Eram recrutados também professores que fariam a análise crítica dos guias já elaborados e eles tinham o mesmo critério de seleção dos primeiros, abrangendo também todos os graus de ensino.

Segundo as Considerações Gerais desse documento,

[...] os conteúdos curriculares propostos foram planejados para 720 horas mínimas, mantendo-se para cada uma das matérias, com algumas correções, os percentuais fixados pela indicação nº 1/72 – CEE. Levou-se em conta a utilização das cargas horárias estipuladas, o emprego de técnicas e procedimentos que implicam na participação ativa do aluno e, por isto, demandam maior espaço de tempo (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais).

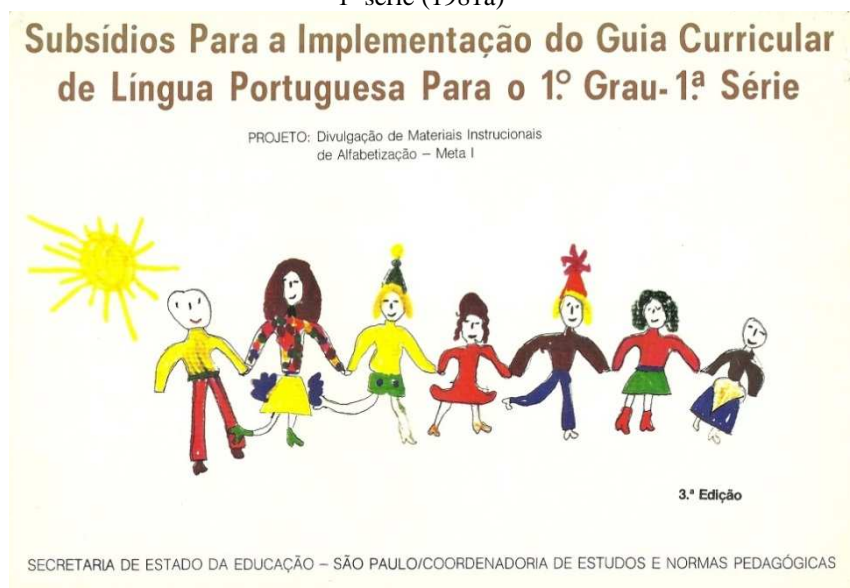
De acordo com as Considerações gerais dos Guias Curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (1975), “[...] a escolha da sequência de experiências capaz de estimular a aprendizagem é o problema central da elaboração do currículo”, pois ele deve refletir a realidade das crianças, devendo haver uma integração entre os diferentes componentes curriculares. Desse modo, como expresso no documento, nas

[...] séries iniciais é que esta linha de integração se faz mais importante. Tão importante que o documento legal a consagra ao estabelecer, para as séries, a conversão da matéria para a forma de atividade, forma caracterizada pela amplitude do campo abrangido. Os Guias ainda que não formalizem a integração das matérias (porque autêntica se realizada no âmbito da escola) possibilitam-na e a sugerem amplamente (GUIAS CURRICULARES para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, 1975, considerações gerais).

### **1.1.2 Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série**

O documento intitulado Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série, apresentado na figura que se segue, é um livro de 176 páginas, que mede 16 centímetros por 23 centímetros, com capa ilustrada, escrita horizontal e abertura na horizontal.

Figura 7 – Capa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Observamos que a organização dos Subsídios segue um estilo acadêmico, talvez por conta de a equipe que coordenou o trabalho ser integrada por professores universitários. Como elementos pré-textuais, ou seja, aqueles que não dizem respeito ao conteúdo propriamente dito, temos: capa, primeira folha de rosto, segunda folha de rosto, dados bibliográficos e, finalmente, uma página com informações diversas. Na capa, como é visto na Figura 7, há um desenho que se assemelha aos desenhos infantis. O desenho retrata meninos e meninas brincando de mãos dadas. As crianças vestem roupas coloridas, algumas têm um chapéu na cabeça e todas estão sorrindo sob um Sol amarelo. Na parte superior da capa, centralizado, está escrito o título do documento na cor marrom e com letras maiúsculas e minúsculas. Abaixo do título, também centralizado, está escrito, em letras pretas e menores do que o título do documento: “PROJETO: Divulgação de Materiais Instrucionais da Alfabetização – Meta I”. A ilustração expressa, de certo modo, o espírito do documento, ou seja, a centralidade nas crianças e no seu processo de aprendizagem. Também demonstra que, apesar de um currículo comum, as crianças são diferentes e esse é um dado fundamental na construção das práticas escolares.

A edição do documento utilizado em nossas análises é a terceira publicada pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SÃO PAULO/COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Desse modo, apesar de fornecer elementos para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa, ou seja, dar continuidade ao propósito de reformulação curricular, não é produzido pelo mesmo órgão que elaborou os Guias Curriculares.

No verso da folha de rosto, evidencia que o documento foi feito no governo de PAULO SALIM MALUF e do secretário de Educação Luiz Ferreira Martins. Esse governador foi eleito indiretamente e exerceu o mandato de 15 de março de 1979 a 15 de maio de 1982. Dessa forma, a terceira edição do documento foi publicada quase no final desse governo.

Figura 8 – Folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

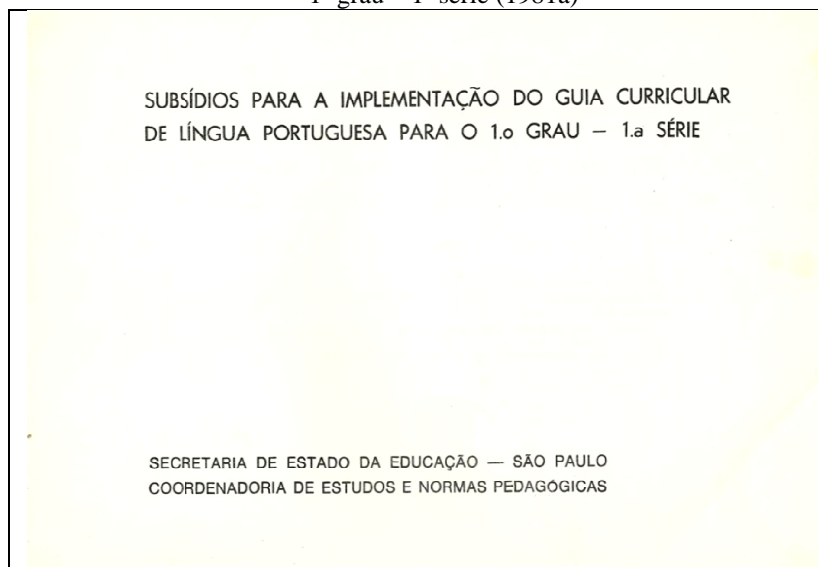


Figura 9 – Verso da folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

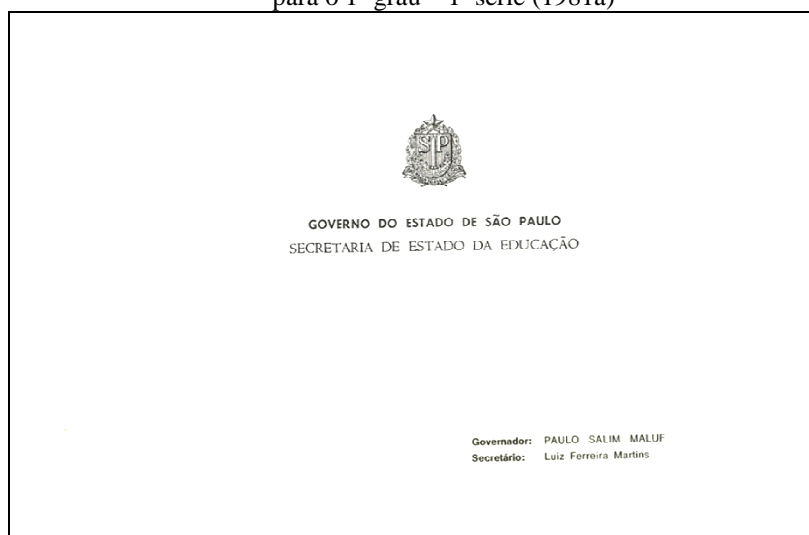
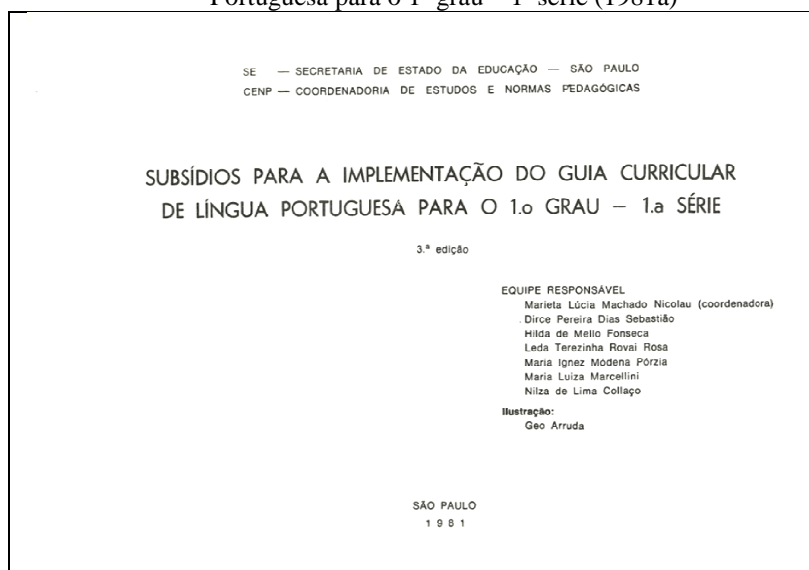


Figura 10 – Segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Na segunda folha de rosto, são registrados os nomes dos integrantes da equipe responsável pela elaboração dos subsídios: Marieta Lúcia Machado Nicolau (coordenadora), Direce Pereira Dias Sebastião, Hilda de Melo Fonseca, Leda Terezinha Rovai Rosa, Maria Ignez Módena Pórzia, Maria Luiza Marcellini e Nilza de Lima Collaço. Abaixo, também centralizado à direita, está o nome do ilustrador Geo Arruda. No final da página, no centro, está escrito São Paulo, em caixa-alta e a data (1981).

No verso da segunda folha de rosto, estão os dados catalográficos: São Paulo, Secretaria de Educação, título, nome da coordenadora, edição, SE/CENP, 1981 e o número de páginas. Consta também que é um livro referente ao currículo do ensino de 1º grau e, novamente, ao lado esquerdo do quadro, está impresso CENP 0040 e, do lado direito, CDU 371.214:373.3. Abaixo do quadro, centralizado, está escrito, sem caixa-alta: Serviço de Documentação e Publicações – CENP. Ao final da página, também centralizado, em caixa-alta: COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS e o nome da coordenadora em caixa alta: MARIA DE LOURDES MARIOTTO HAIDAR.

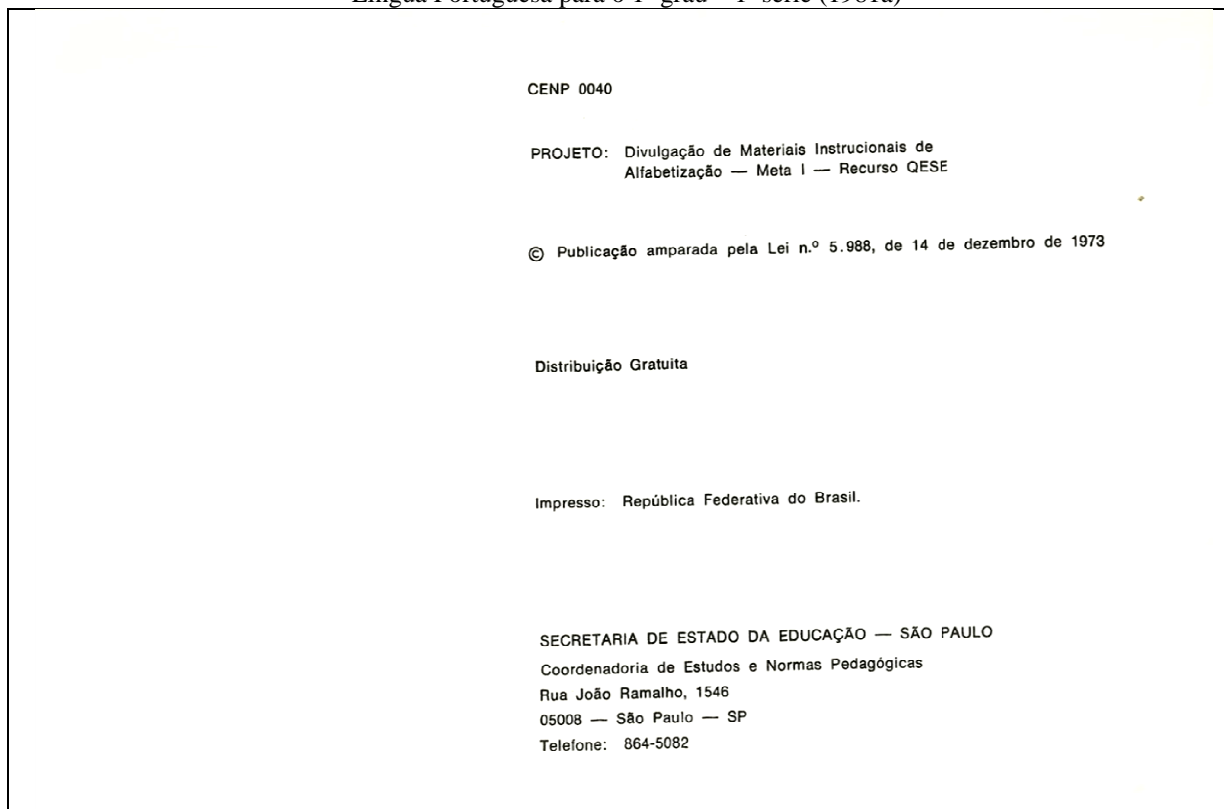


Figura 11 – Ficha catalográfica dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

S241	SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. <b>Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1.º grau: 1.ª série</b> ; coord. Marieta Lúcia Machado Nicolau. 3.ª ed. São Paulo, SE/CENP 1981. 176p.
	1. Currículo — Ensino de 1.º grau I. Título.
CENP 0040	CDU 371.214:373.3
Serviço de Documentação e Publicações — CENP	
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS Coordenadora: MARIA DE LOURDES MARIOTTO HAIDAR	

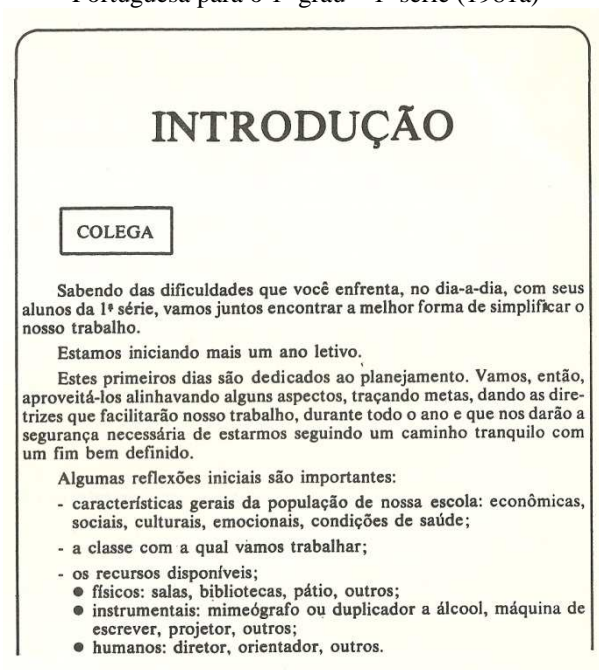
Na última página que apresenta elementos pré-textuais, o texto é disposto mais ou menos em um terço da página do lado direito. Nessa página, está registrado CENP 0040, PROJETO: Divulgação de Materiais Instrucionais de Alfabetização – Meta I – Recurso QESE. Abaixo, identificamos que a publicação foi amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973, e a distribuição do material é gratuita. Em seguida, aparecem os dados sobre o local de impressão: República Federativa do Brasil. A Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973, regula os direitos autorais.

Figura 12 – Última página dos elementos pré-textuais dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



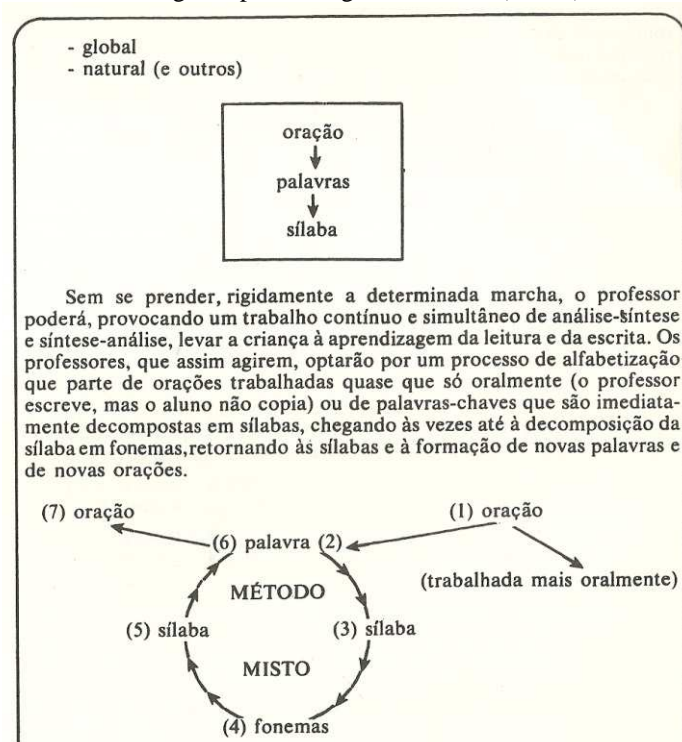
A parte do documento que contém os elementos textuais é composta dos seguintes itens: a) Introdução; b) Unidade I: período preparatório; c) Unidade II: treino do mecanismo de análise-síntese; d) Unidade III: orações e textos; e) Unidade V: sílabas compostas e outras dificuldades da língua. A maioria dos elementos textuais do livro está localizada dentro de uma margem que se localiza mais ou menos em um terço de cada página ao lado direito de cada página. Como exemplo do tipo de organização da página, apresentamos a Figura 13:

Figura 13 – Primeira página da Introdução dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



O título **INTRODUÇÃO** é escrito em caixa-alta, com letras grandes e em negrito no alto da página, centralizado. Após o título, dentro de um *box*, aparece o destinatário do texto, chamado no documento de **COLEGA**. Estes são os professores e professoras que farão uso do material. O termo *colega* produz um efeito de aproximação do órgão central da Educação e dos responsáveis pela elaboração dos documentos com os professores e professoras, denominados genericamente de *colegas*. Na introdução, vemos *boxes* de diversos tamanhos e formatos para chamar a atenção dos professores para as diferentes partes do texto e assuntos que são, certamente, considerados importantes para os elaboradores. Além disso, temos organogramas que mostram como os professores podem trabalhar os métodos propostos pelo livro. No meio do texto, há ilustrações: uma chamando a atenção para o plano de trabalho e outra de uma menina com um balão de fala fazendo um questionamento que será respondido logo abaixo. Podemos observar também que a fonte utilizada nos elementos pré-textuais é diferente da fonte dos elementos textuais.

Figura 14 – Modelos de box e organograma dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)




Temos, ainda na introdução, algumas tabelas. Uma com sugestão para o planejamento bimestral. Ao lado de outra tabela que sistematiza e resume o conteúdo de todas as unidades, temos um marcador próximo à página em questão, em que a equipe coloca que o conteúdo sistematizado poderá ter uma mudança na sequência, de acordo com a necessidade do professor e do ritmo de aprendizado dos alunos. A terceira tabela que encontramos na introdução irá mostrar a distribuição das etapas da alfabetização no calendário escolar. A última mostra a sistemática do trabalho, dividindo a classe em quatro grupos. Há uma margem menor ao lado em que a equipe escreve para o professor que ele terá que perceber quando precisará ter um trabalho diversificado para atender às crianças que estão em níveis diferentes dos descritos.

Figura 15 – Modelo de tabela, desenho e balão de fala dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

Sugestão para o planejamento bimestral			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES (Procedimentos)	AVALIAÇÃO
Com que fim, para que vamos trabalhar este bimestre? A quem se destina o trabalho?	O que vamos trabalhar neste bimestre?	Como vamos trabalhar o conteúdo para atingir os objetivos do bimestre, no sentido de beneficiar os nossos alunos?	Como vamos constatar se os objetivos deste bimestre foram alcançados para que possamos planejar o bimestre seguinte e aprimorar a estimulação proposta?



Que critério tivemos para sugerir os objetivos e as atividades?

Consideramos que:

- 1º – alguns professores escolheram a metodologia específica da marcha sintética;
- 2º – alguns professores escolheram a metodologia específica da marcha analítica;
- 3º – alguns professores optaram por um trabalho contínuo e simultâneo de análise-síntese e síntese-análise;
- 4º – A seqüência apresentada pelas cartilhas não é a mesma; portanto, apresentaremos as **sugestões de atividades em UNIDADES**

Figura 16 – Modelo de marcador e tabela dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

*A seqüência dos exercícios sugeridos nas unidades, será, se necessário, reorganizada pelo professor, de acordo com a marcha de alfabetização, que tenha escolhido.*

DIVISÃO DAS UNIDADES	O QUE CONTÉM
UNIDADE I PERÍODO PREPARATÓRIO	O treinamento em prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita distribuído pelas atividades de classe.
UNIDADE II TREINO DO MECANISMO DE ANÁLISE-SÍNTESE	Sugestões de exercícios de treinamento do mecanismo de análise e síntese em três palavras-chaves.
UNIDADE III PALAVRAS-CHAVE E SÍLABAS-CHAVE	O enfoque do tema na alfabetização. Sugestões de exercícios de apresentação, discriminação e fixação das orações das palavras-chave e destaque da sílaba-chave.
UNIDADE IV ORAÇÕES E TEXTOS	Como trabalhar com a formação de novas orações. O trabalho com os pequenos textos na forma de leitura suplementar.
UNIDADE V SÍLABAS COMPOSTAS E OUTRAS DIFICULDADES DA LÍNGUA	Sugestões de exercícios para apresentação e fixação dos fonemas pós-vocálicos intercalados, grupos consonantais, fonemas homófonos.
ANEXOS IMPORTANTES	1 - Por que alguns alunos trocam letras. 2 - Trabalho diversificado 3 - Avaliação do rendimento dos alunos 4 - Correção dos trabalhos

Figura 17 – Tabela de distribuição das etapas da alfabetização no calendário escolar dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

		UNIDADES DE TRABALHO				
BIMESTRE	MESES	I	II	III	IV	V
		Período Preparatório	Treino do mecanismo de Análise-Síntese	Palavras-chave e Sílabas-chave	Orações e Textos	Sílabas compostas e outras dificuldades da língua
1º	Fevereiro	↓				
	Março	↓	↓	↓		
	Abril				↓	
2º	Maio			↓	↓	
	Junho				↓	
	Julho				↓	
3º	Agosto			↓	↓	↓
	Setembro				↓	↓
4º	Outubro				↓	↓
	Novembro				↓	↓
	Dezembro				↓	↓

Ao final da introdução, há uma ilustração colorida que parece ser de um carro de corrida com um piloto sob um Sol amarelo e laranja.

Figura 18 – Ilustração dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Na primeira folha da unidade I, está escrito: UNIDADE I; embaixo, PERÍODO PREPARATÓRIO, com letras grandes, centralizadas, com uma margem que ocupa toda a página e não apenas um terço dela. Já na segunda página dessa unidade, temos a margem novamente ocupando apenas um terço da página com o mesmo título da primeira página em

caixa-alta, **PERÍODO PREPARATÓRIO**, em negrito. Abaixo, temos a duração dos dias letivos para essa unidade, o que indica a preocupação com o detalhamento e direcionamento do trabalho que será realizado pelos professores da primeira série.

Figura 19 – Unidade I página inicial dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

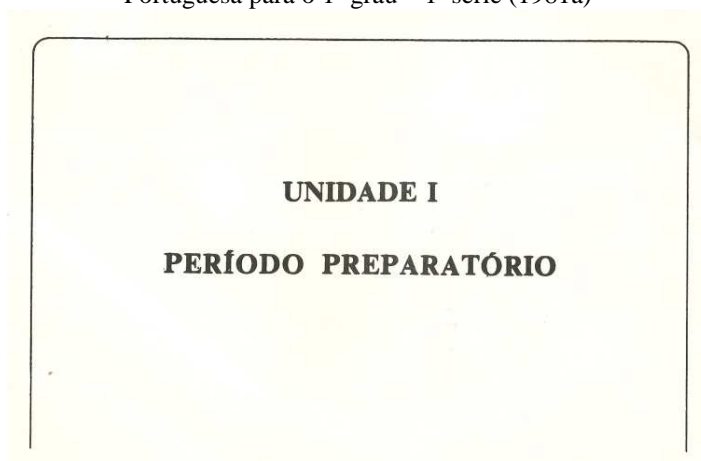
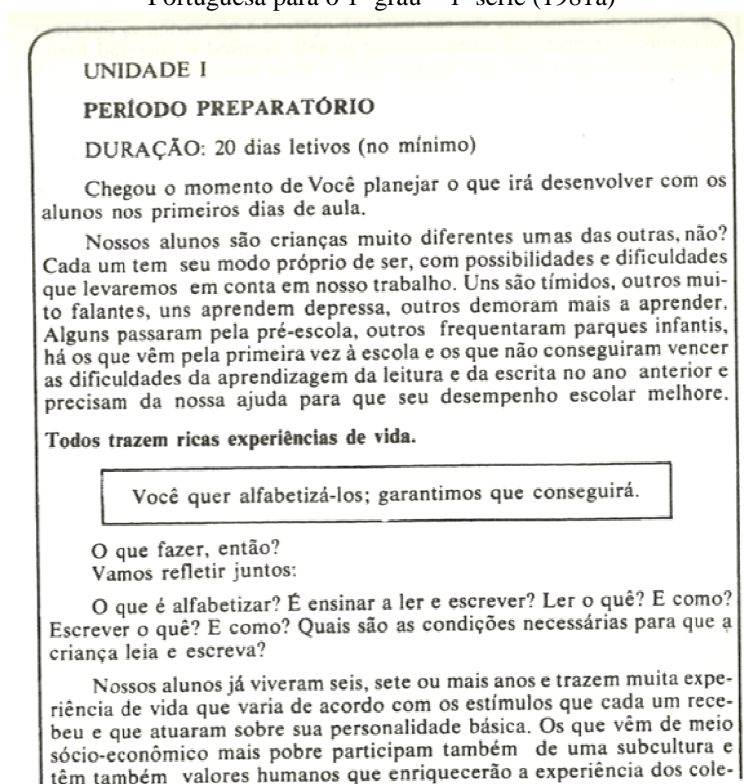


Figura 20 – Unidade I (segunda página) dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Nessa unidade, como na introdução, temos a utilização da mesma fonte e *boxes* de diferentes tamanhos e formatos, com mensagens de incentivo para os professores, uma seção resumindo um conteúdo ou com algum exemplo para ajudar a entender melhor o

conteúdo e como trabalhá-lo. Ao longo do texto, há vários destaques em negrito chamando a atenção para algum conteúdo ou ponto importante do texto. Temos também um desenho preto e branco de uma mulher e, ao lado esquerdo, em caixa alta, com uma seta apontando para o desenho, está escrito: “É IMPORTANTE”. Do lado direito, um balão de fala com a frase: “**A fixação da aprendizagem** ocorre quando o **trabalho proposto é variado e contínuo**”. Uma parte da frase está em negrito. Logo abaixo do desenho, temos a imagem de duas crianças, um menino e uma menina, com balões de pensamento. Ao longo dessa unidade, também temos balões de fala que chamam a atenção do leitor para algum assunto que está sendo trabalhado no livro.

Figura 21 – Modelos de boxes (resumindo e exemplificando) Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

terá capacidade para coordenar os movimentos dos olhos e das mãos, tão necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

**RESUMINDO**

A noção de esquema corporal, isto é, “**a consciência do corpo em cada momento**” (\*), possibilitará a pessoa perceber a relação existente entre si mesma e o seu ambiente (meio físico, pessoas e objetos).

A criança só perceberá bem os objetos em relação ao seu corpo, se perceber bem o seu próprio corpo.

É a partir da noção de esquema corporal que a criança perceberá a posição das coisas no espaço e das letras nas sílabas, das palavras nas orações.

Sabendo, pois, da importância do desenvolvimento da noção de esquema corporal, vamos ajudar nosso aluno a conhecer seu próprio corpo e sua posição no espaço, facilitando-lhe enormemente a aprendizagem da leitura e da escrita.

**EXEMPLIFICANDO**

O que acontece com as palavras “O pato”? Qual a relação existente entre elas? E entre as letras da palavra “pato”?

Embora não saiba ler, a criança irá perceber que o “O” está separado (longe) de “pato”. Perceberá, também, que “pato” é um todo, pois os vários traços estão bem próximos e unidos (perto) e perceberá, ainda, as direções tomadas pelos traços. Mesmo sem conhecer cada uma das letras, perceberá a haste do “p” como um tracinho que toma a direção “para baixo”, que o do “t” já se orienta “para cima”, que o “a” e o “o” têm hastes bem menores e em direções diferentes, respectivamente, para baixo e para cima.

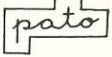
(\*) FROSTIG, Marianne e David Home. **The Frostig Program for the Development of Visual Perception**, Teacher's Guide - Follet Publishing Company, Chicago.




Figura 22 – Modelos de Boxes e balões dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

sará perceber não só as diferenças entre as letras (partes) que formam a palavra, como entre a palavra "pato" e outras palavras.

Se exercitarmos a criança em perceber os detalhes do ambiente que a cerca, na própria sala de aula, em objetos e figuras e nas próprias palavras, antes de querermos que leia e escreva, ficará melhor preparada para a alfabetização. Podemos, por exemplo, estimulá-la a traçar o contorno de palavras.

Exemplo: 


**É IMPORTANTE!**  **A fixação da aprendizagem ocorre quando o trabalho proposto é variado e contínuo.**

Constatamos assim, que todas estas noções relativas à organização têmporo-espacial dependem da organização mental que a criança tem conseguido desenvolver, e se relacionam intimamente, ao seu esquema corporal.

**3.** Na alfabetização, seus alunos precisarão discriminar, perceber os sons das palavras; na nossa língua alguns sons são bem parecidos. Será que ele não vai precisar de um treino nesse sentido? (**Discriminação e memória auditivas**).

Vamos ajudar a criança a ouvir bem os sons e distinguir um som de outro som. Poderemos começar com sons mais fáceis de diferenciar (palmas, batidas, etc) passando aos sons das palavras que iniciam com o mesmo som:

*pato, palhaço, paletó*



Ao longo da Unidade I, encontramos diversas páginas com marcadores ao lado da margem com alguma explicação que o autor julga necessária para o leitor, orientando o professor sobre a melhor forma de agir em certas situações ou alertando-o de que, dependendo de seus alunos, ele terá que mudar um pouco sua estratégia de ensino. Temos, também, em algumas páginas com marcadores, *boxes* em pares, um abaixo do outro, com escritos em caixa-alta, contendo em um o CONTEÚDO BÁSICO e no outro ATIVIDADE. Nessa unidade, observamos uma tabela que ocupa a página inteira e não apenas um terço dela, mostrando ATIVIDADES DO PERÍODO PREPARATÓRIO, e outra, ao final da unidade, que ocupa quatro quintos da página, em que apresenta um modelo de tabela para os professores dos RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DA PROVA DIAGNÓSTICA. Nessa unidade, são mostrados vários desenhos de exercícios para serem realizados com as crianças nesse momento do aprendizado, ou seja, no período preparatório.

Figura 23 – Boxes de conteúdo básico e atividade dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

44

**CONTEÚDO BÁSICO**  
Língua Oral

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1 - FALAR ESPONTANEAMENTE

- relacionando fatos de sua vida.
- localizando esses fatos no tempo: hoje, ontem, amanhã, cedo, tarde, noite, o que vem antes e o que vem depois.

2 - MEMORIZAR PEQUENOS VERSOS E CANTOS

3 - IDENTIFICAR SONS ORAIS E NÃO ORAIS:

- discriminando ruídos
- discriminando sons iniciais e finais em palavras

**DEVEMOS ESTAR ATENTOS PARA APROVEITAR TODAS AS OPORTUNIDADES DE CONVERSA ESPONTÂNEA**

1ª etapa → IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

Ⓐ O professor se apresenta aos alunos dizendo seu nome. Exemplo: Eu me chamo \_\_\_\_\_. Pode escrevê-lo na lousa (apenas para familiarizar a criança com a forma gráfica da palavra escrita).

Ⓑ Pede aos alunos que se apresentem uns aos outros, falando seus nomes. O professor escreve os nomes dos alunos na lousa, usando giz de várias cores, à medida que forem apresentados, na ordem dos lugares que ocupam na sala.

Ⓒ Propõe uma brincadeira: cada aluno identifica seu nome na lousa, pronunciando-o novamente e, os outros alunos repetem o nome, sílaba por sílaba, batendo também palmas. Exemplo: Roberto Ro-ber-to (três palmas)

Ⓓ Estimula os alunos, através de perguntas, a falarem sobre si. Exemplo:

- Onde você mora?
- Quantos irmãos você tem?
- Quem são seus irmãos? (nomes, idade, sexo)
- Seus amigos, quem são? Como se chamam?
- Você mora perto ou longe da escola?
- Com quem você vem para a escola? E Como?
- Qual é o nome de sua mãe?
- Qual é o nome de seu pai?
- O que o papai faz?
- A mamãe trabalha em casa ou fora?

**NOVIDADE É TODA SURPRESA EXPLORADA ORALMENTE: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS – OBJETOS – ESTÓRIAS CONTADAS – LIDAS – DISCOS – CANTOS – VERSOS – ACONTECIMENTOS**

**ATIVIDADE**  
Conversas e Hora da Novidade

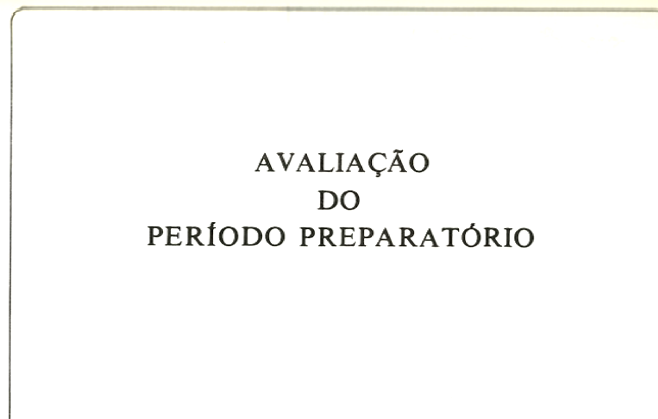
Figura 24 – Tabela de resultados das avaliações da prova diagnóstica dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

nomes	RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DA PROVA DIAGNÓSTICA																
	Número dos Exercícios																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
TOTAL																	

Dentro da Unidade I, há uma página inteira com escrito em caixa-alta, com letras grandes e centralizada: AVALIAÇÃO DO PERÍODO PREPARATÓRIO.

Posteriormente, são exibidas atividades que deverão ser trabalhadas com os alunos para avaliar o seu aprendizado e, ao final, como descrito, existe um modelo de tabela para colocar os resultados dessa avaliação.

Figura 25 – Página inicial da avaliação do período preparatório dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Ao final dessa unidade, temos outro desenho colorido, com o tema Festa Junina.

Figura 26 – Ilustração 2 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Considerando que a estrutura e os elementos gráficos utilizados nas composição de todas as unidades não se diferem muito da Unidade I, descreveremos, de forma sucinta, essas Unidades (II, III, IV e V). No final da Unidade II, temos também um desenho que nos parece infantil. As demais unidades não finalizam com ilustrações coloridas.

Figura 27 – Ilustração 3 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Nas Unidades IV e V, acima da margem, temos a palavra: **ATIVIDADES**, em caixa-alta. Dentro da margem, iniciam-se os textos das referidas unidades, que mostram como devem ser feitas as atividades em cada momento do aprendizado.

Figura 28 – Página inicial da Unidade IV dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

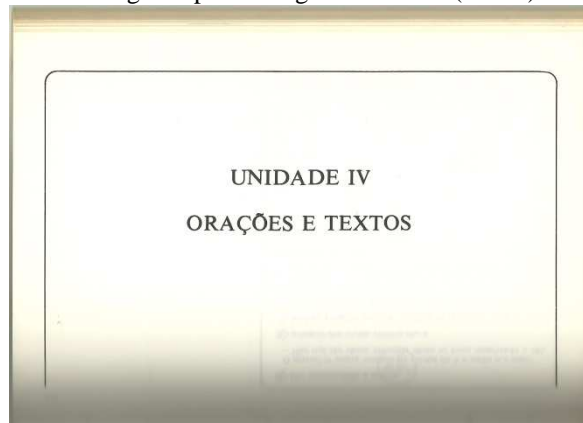


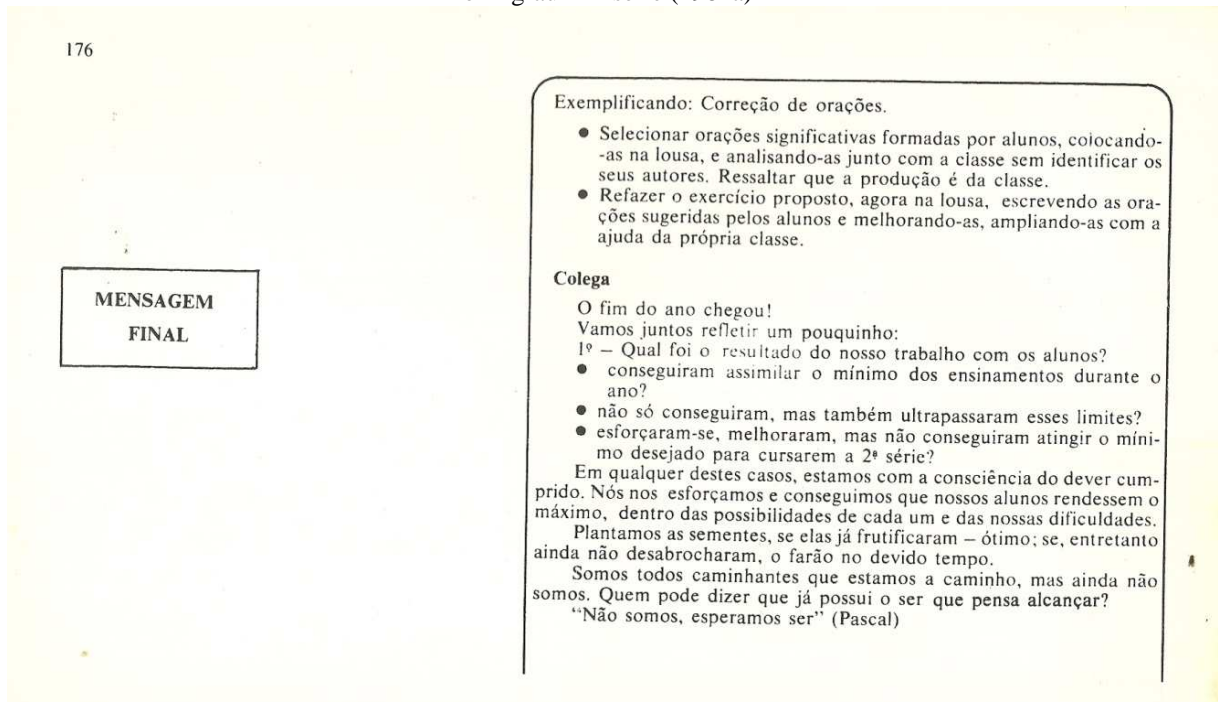
Figura 29 – Atividades dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)

137	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>CONTEÚDO BÁSICO</b>            FRASES            ORAÇÕES            TEXTO         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>ATIVIDADE</b>            ALFABETIZAÇÃO            LEITURA DE            ORAÇÕES            ESCRITA DE            ORAÇÕES            LEITURA E            INTERPRETAÇÃO            DE TEXTOS.         </div>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>1 - Ler e escrever orações simples          - isoladas          - formando pequenos textos.</p>	<p>Logo que os alunos começam a escrever palavras, introduzimos as orações e frases.          Na escrita de orações precisamos estar atentos para alguns detalhes importantes:          (O professor reproduz, na lousa, uma folha de papel igual à dos alunos para ensinar:)</p> <p><b>O parágrafo</b>          O tamanho do parágrafo a ser utilizado deve ser combinado com os alunos. Exemplo:          - 2 dedinhos a partir da margem vermelha ou          - 1 dedinho a partir da margem vermelha.          Ensinar os alunos que o parágrafo só é usado para o início da oração. Quando a oração é comprida e não cabe em uma linha, deve ser continuada na linha seguinte a partir da margem.</p> <p><b>A maiúscula inicial</b>          O professor demonstra reproduzindo na lousa as primeiras orações, enfatizando o lugar e o tamanho da maiúscula inicial.</p> <p><b>O ponto final</b>          Da mesma forma, demonstrar a colocação do ponto final no término das orações.</p> <p><b>A utilização do espaço</b>          Combinar com os alunos quando podem pular linhas, quando é necessário utilizar todas as linhas do papel.</p> <p><b>O título</b>          Fica no centro da linha, escrito com letra maiúscula inicial. Exemplo:  <div style="text-align: center;">Ditado</div></p>

Ao longo do texto das unidades, observamos também a utilização da mesma fonte e *boxes* de diferentes tamanhos e formatos, com mensagens de incentivo para os professores, resumindo um conteúdo ou com algum exemplo para ajudar o entendimento do conteúdo e como trabalhá-lo. Há, também, em todo o texto, vários destaques em negrito chamando a atenção para algum conteúdo ou ponto importante do texto. Há vários desenhos em preto e branco de atividades para serem trabalhadas com as crianças ou para chamar a atenção do professor para algum conteúdo. Como na introdução e na Unidade I, observamos, nas unidades que se seguem, os marcadores ao lado da margem com o mesmo tipo de informação. Há algumas páginas com marcadores, *boxes* em pares, um abaixo do outro, com escritos em caixa-alta.

Ao final da Unidade V e do livro, há um *box* localizado ao lado esquerdo da margem, onde está escrito em caixa-alta: MENSAGEM FINAL e, ao lado, dentro da margem, escrito: colega, sem caixa-alta, mas em negrito. Abaixo há uma mensagem aos professores com diversos questionamentos, levando-os a pensar como foi o seu trabalho durante o ano e quais foram os resultados obtidos. O texto é concluído com uma frase de Pascal: “Não somos, esperamos ser”.

Figura 30 – Mensagem final dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



Na contracapa desse livro, observamos o complemento do desenho da capa, portanto, sua continuação, formando um círculo de crianças de mãos dadas. O desenho ocupa toda a contracapa, que possui uma orelha, onde está escrito em caixa-alta, em letras pequenas, ao lado esquerdo, embaixo: IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S/A. Abaixo, também caixa-alta, SÃO PAULO-BRASIL e, por último, o ano (1981).

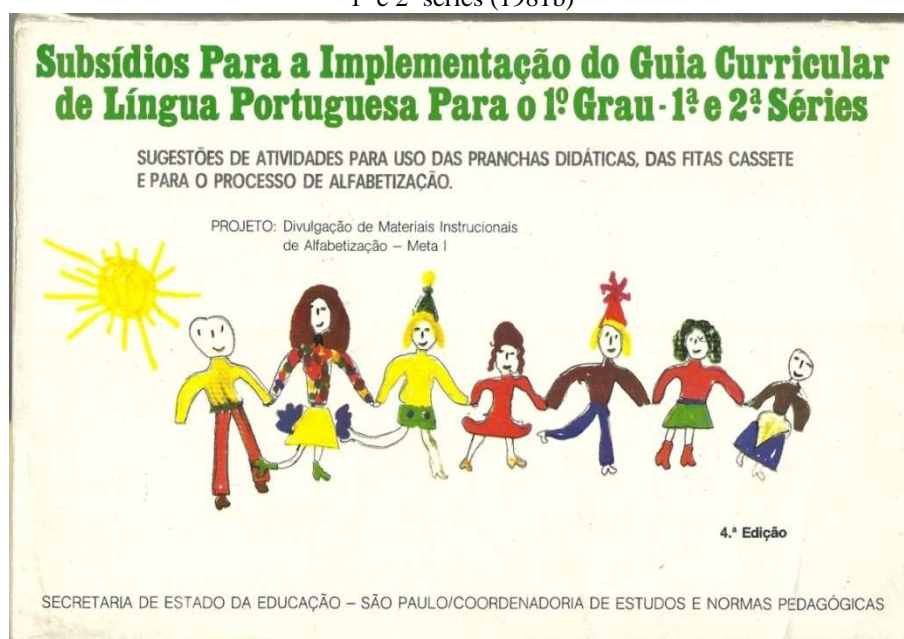
Figura 31 – Contracapa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)



### 1.1.3 Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries

O documento Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau - 1ª e 2ª séries é um livro de 293 páginas, que mede 16 centímetros por 23 centímetros, capa com ilustração e escrita horizontal (como se pode ver na figura que se segue) e com abertura vertical.

Figura 32 – Capa dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



Na capa, como é visto na figura acima, há o mesmo desenho do documento anteriormente descrito. Um desenho que se assemelha aos desenhos infantis e retrata meninos e meninas brincando de mãos dadas. A semelhança das capas indica que há uma articulação e sequenciação dos materiais distribuídos para os professores para orientar seu trabalho na sala de aula e, também, um trabalho contínuo de implementação dos Guias Curriculares produzidos em 1975.

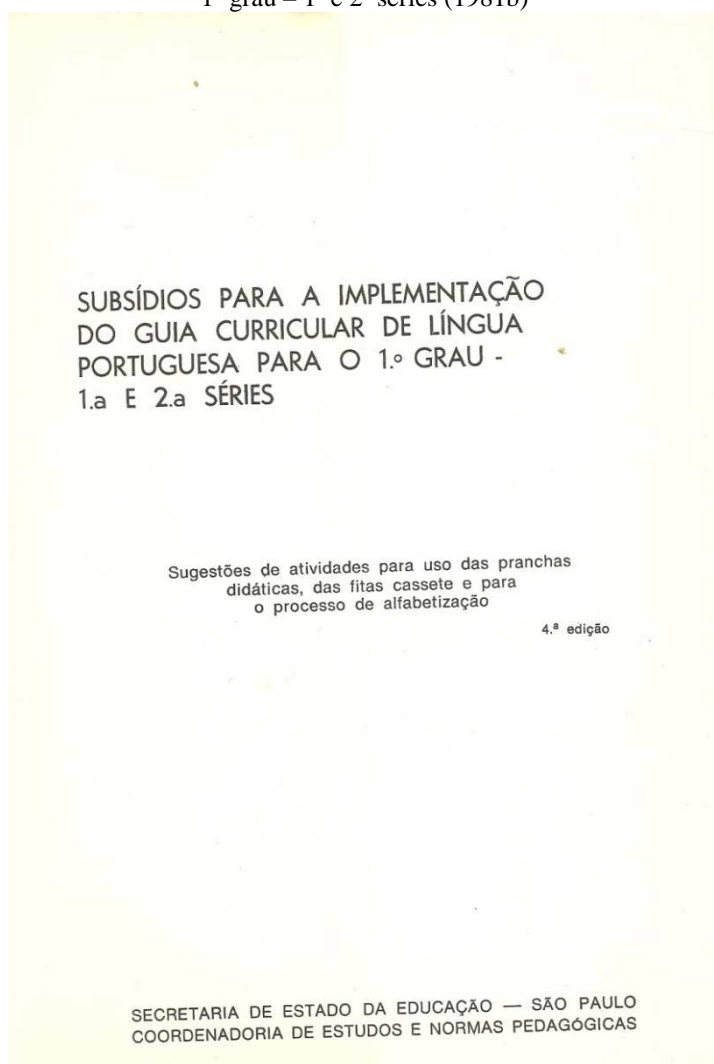
Na parte superior da capa, centralizado, está escrito o título do documento na cor verde e com letras maiúsculas e minúsculas. Abaixo do título, justificado, está escrito, em letras cinza e menores do que as do título, em caixa-alta: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA USO DAS PRANCHAS DIDÁTICAS, DAS FITAS CASSETE E PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. Logo em seguida, centralizado, em letras pretas e menores que as do texto anterior: PROJETO: Divulgação de Materiais instrucionais da

Alfabetização – Meta I. Nesse sentido, podemos observar que, além de orientações didáticas sobre a sequenciação do aprendizado, são apresentados materiais didáticos ou recursos de ensino que poderão colaborar com o trabalho na sala de aula.

Abaixo do desenho infantil, é informado que o documento analisado está na quarta edição e foi publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SÃO PAULO/COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS.

Após a primeira folha de rosto, podemos identificar que o documento foi produzido no governo PAULO SALIM MALUF e na gestão do secretário de Educação Luiz Ferreira Martins.

Figura 33 – Folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



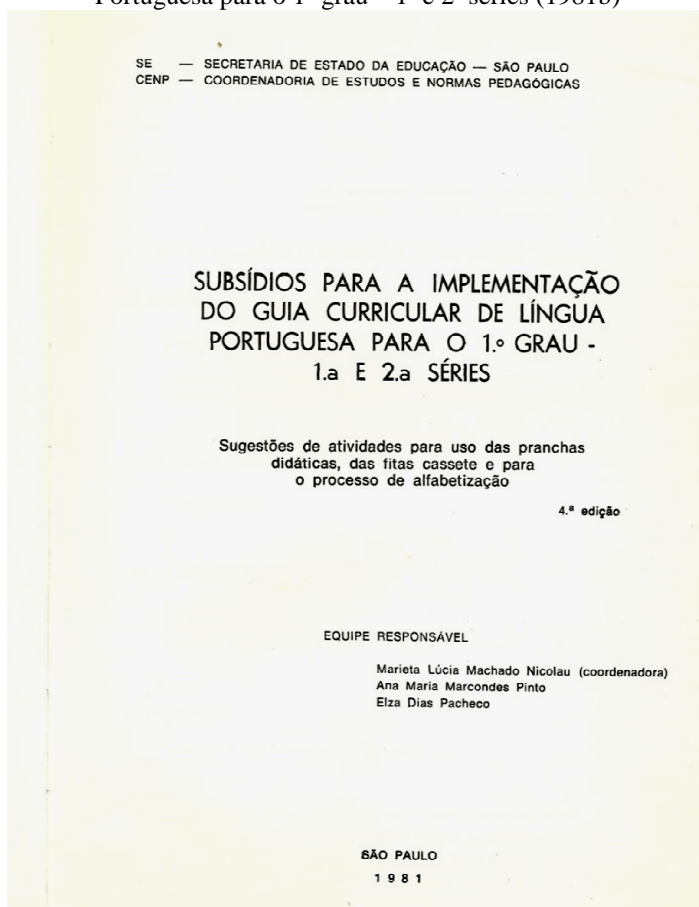
O documento apresenta os dados catalográficos: São Paulo, Secretaria de Educação, título, nome da coordenadora, edição, São Paulo, SE/CENP, 1981 e o número de páginas. Consta também que é um livro referente ao currículo do ensino de 1º grau e,



novamente, no lado esquerdo do quadro, está impresso CENP 0082 e, do lado direito, CDU 371.214:373.3. Abaixo do quadro, centralizado, está escrito, sem caixa-alta: Serviço de Documentação e Publicações – CENP. Ao final da página, do lado esquerdo, em caixa-alta: COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS e, também, nome da coordenadora: MARIA DE LOURDES MARIOTTO HAIDAR.

Na segunda folha de rosto, localizada depois dos dados catalográficos, no alto da página, são escritas as siglas das instituições envolvidas na organização do documento: SE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SÃO PAULO; CENP – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. A equipe responsável pela elaboração dos Subsídios é constituída por: Marieta Lúcia Machado Nicolau (coordenadora), Ana Maria Marcondes Pinto e Elza Dias Pacheco. No final da página, centralizado, está escrito São Paulo, em caixa-alta e a data (1981).

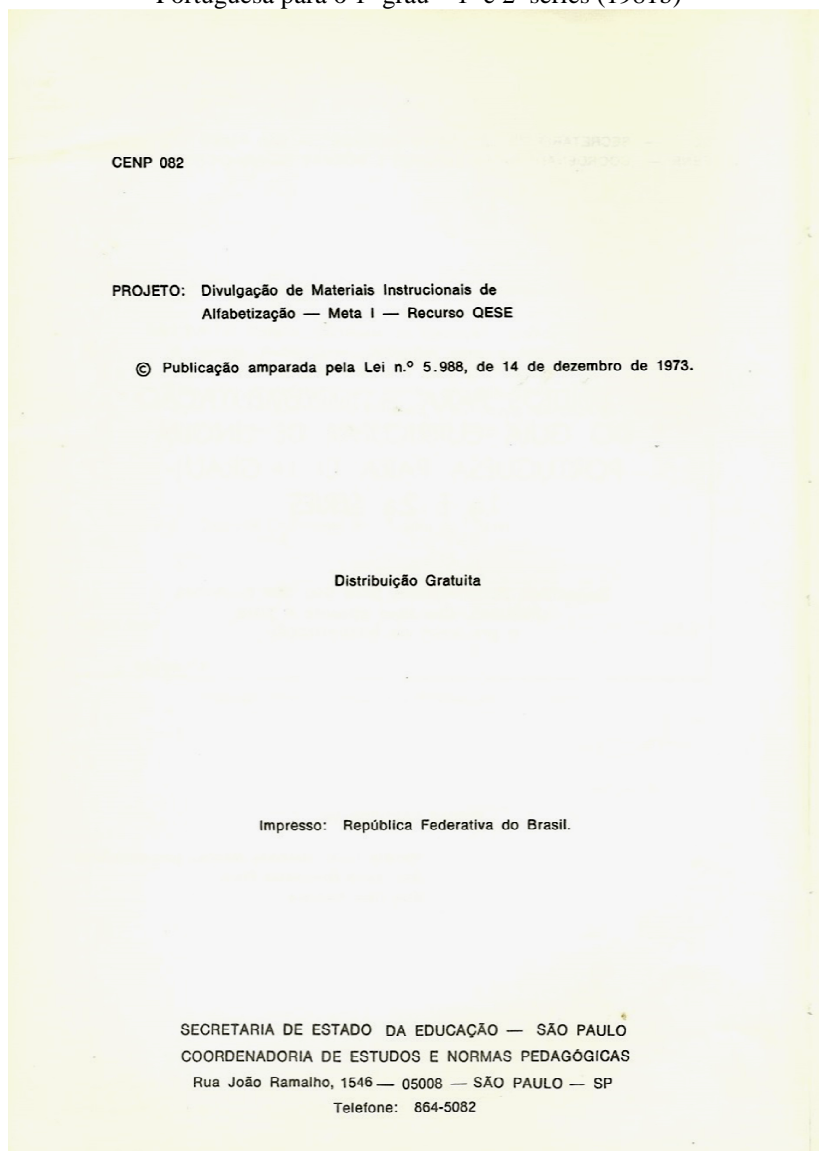
Figura 34 – Segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



No verso da segunda folha de rosto, temos, no alto da página, escrito: CENP 0082; abaixo, em letras maiúsculas e minúsculas: PROJETO: Divulgação de Materiais

Instrucionais de Alfabetização – Meta I – Recurso QESE. A publicação também foi amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973, e a distribuição é gratuita.

Figura 35 – Verso da segunda folha de rosto dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



A página seguinte contém a apresentação das autoras, que se inicia em caixa-alta com o título: APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS, do ilustrador e das revisoras de português. Desse modo, esses Subsídios foram produzidos por Marieta Lúcia Machado Nicolau, pedagoga, com curso de pós-graduação em Educação Infantil pela Feusp, então diretora do Serviço de Educação Pré-Escolar da Cenp; Ana Maria Marcondes Pinto, fonoaudióloga, e Elza Dias Pacheco, pedagoga e fonoaudióloga; mestre em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro da Equipe Técnica

de 1º Grau da Cenp. As ilustrações foram produzidas por Marcos A. de Marsillac F. Barbosa e as revisoras de português foram Lydia Bechara e Maria Ferreira Mauro.

Na última página, que apresenta elementos pré-textuais, temos o SUMÁRIO, indicando os itens textuais desse documento. A fonte utilizada a partir do sumário é diferente da fonte nos elementos pré-textuais. A fonte do sumário é a mesma dos elementos textuais. Assim, o documento é composto dos seguintes itens:

## SUMÁRIO

	pág.
1.Introdução.....	11
2. Apresentação do material.....	15
*Pranchas didáticas.....	17
3. 1ª SÉRIE.....	19
* Pranchas didáticas.....	23
Discriminação visual.....	23
Orientação espacial.....	31
Orientação temporal.....	36
Outros exercícios para desenvolvimento de habilidades específicas (pranchas didáticas numeradas de I a XIII).....	41
* Percepção auditiva.....	45
* Treino articulatório e discriminação auditiva.....	55
* Conceito de alfabetização.....	84
Os métodos de alfabetização.....	89
Funções e utilização de uma cartilha.....	92
* Palavras-chave e sílabas-chave.....	95
4. 2ª SÉRIE.....	251
* Pranchas didáticas.....	251
*Exercícios que favorecem o desenvolvimento de habilidades específicas que interferem no processo de alfabetização.....	251
* Sugestão ao professor para desenvolvimento de atividades com as pranchas didáticas numeradas de 07 a 11 (dificuldades ortográficas).....	259
* Outras dificuldades ortográficas.....	269
* Textos para implementar o ato de ler.....	272

5. Bibliografia.....	293
(1981b, Sumário).	

A parte do documento que contém os elementos textuais é composta dos seguintes itens: Introdução, Apresentação do material, 1ª série, 2ª série e bibliografia. A introdução se constitui de um texto de três páginas dirigido ao colega, ou seja, aos professores e professoras. Ele apresenta elementos que as autoras acreditam ser importantes e “[...] as funções específicas da linguagem, pois aqui estão os alicerces, a estrutura que permitirá ao aluno ingressar no processo de alfabetização e percorrê-lo com mais rapidez e segurança” (SUBSÍDIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO GUIA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º GRAU – 1ª E 2ª SÉRIES, 1981, p.12). Ao longo do texto, existem destaques em itálico. Na apresentação, é feito um breve resumo do que compõe o manual em letras menores e em itálico.

Após o início da apresentação, as autoras apontam que esse documento faz parte do Projeto: DESENVOLVIMENTO DE NOVAS METODOLOGIAS APLICÁVEIS AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, PARA O ENSINO DE 1º GRAU- META 0.1.02 – MEC/DEF. Temos na apresentação dois esquemas das unidades para a 1ª série e para a 2ª série. Encontramos também pontuações, indicando o material que irão encontrar para facilitar o trabalho do professor. Dentro da apresentação, temos um item: PRANCHAS DIDÁTICAS. Esse texto é iniciado, como de costume, com a palavra: COLEGA, em caixa-alta, mas em letras menores que as do subtítulo anterior. A apresentação contém quatro páginas.

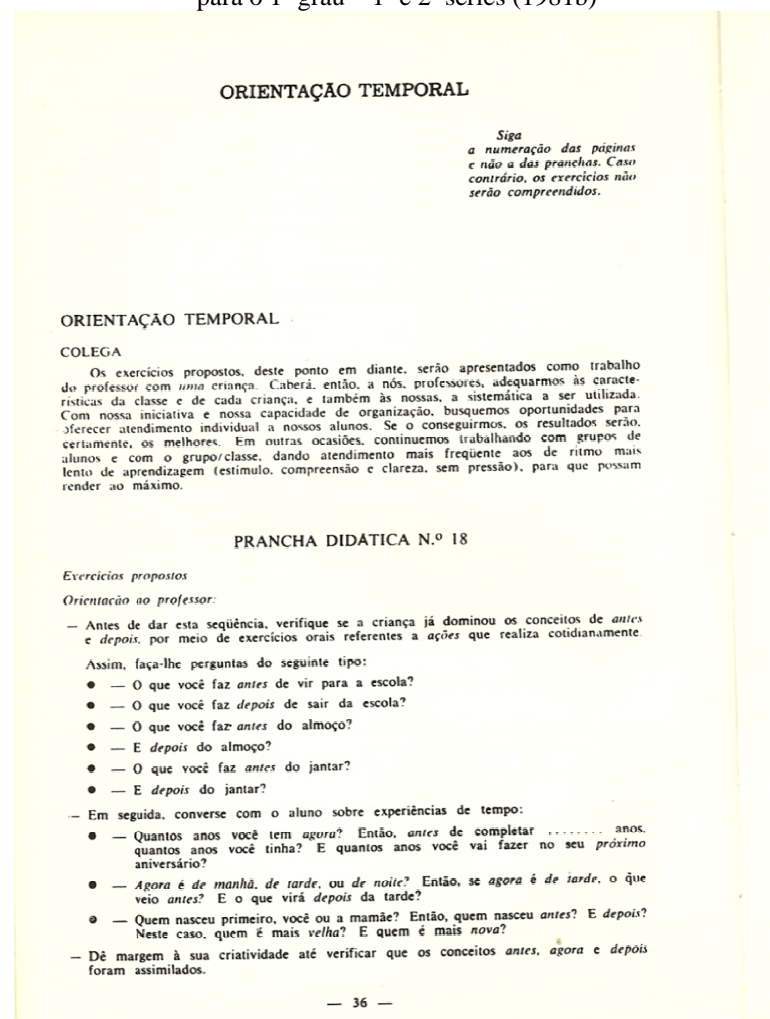
O item textual seguinte se inicia no meio da página com o título: 1ª SÉRIE, em caixa-alta. Abaixo, temos seis itens: 1. Apresentando as sugestões de atividades sobre habilidades específicas; 2. Pranchas Didáticas: Discriminação Visual, Orientação Espacial, Orientação Temporal, Outros Exercícios para Desenvolvimento de Habilidades Específicas; 3. Percepção Auditiva; 4. Treino Articulatório e Discriminação Auditiva; 5. O Conceito de Alfabetização: Os Métodos de Alfabetização, Funções e Utilização de Uma Cartilha; e 6. Palavras-chave e Sílabas-chave. Nos itens 2 e 5, temos subitens como se coloca acima. A próxima página está em branco.

O primeiro item inicia a página seguinte, mas, no começo da página, temos, em caixa-alta e negrito: HABILIDADES ESPECÍFICAS e abaixo: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS. Em seguida (APRESENTAÇÃO GERAL), escrito entre parênteses. Esse é um texto de apenas

uma página que iniciará com um balão de fala chamando o “Colega” a recordar pontos importantes para o seu trabalho. Assim, a texto trata, brevemente, de como se dá o desenvolvimento cognitivo das crianças de acordo com Piaget e como elas começam a categorizar, dominando as ditas “categorias explicativas”, segundo esse mesmo autor. Ao final da página, temos um breve resumo do que é bom saber de tudo o que se foi dito.

O segundo item, como todos os outros, começa em uma nova página, mesmo que a anterior tenha espaço para iniciar o item. Os títulos dos itens 2, 3 e 4 estão em caixa-alta e negrito no início da página. Já nos itens 5 e 6, seus títulos se iniciam um pouco abaixo do começo da página. Nos itens 3, 4 e 6, temos o título repetido logo abaixo, mas com letras menores.

Figura 36 – Orientação temporal dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



No item 2, não temos tal repetição do título. Logo após o título, inicia-se o primeiro subitem, também em caixa-alta e letras menores. Nos quatro subitens do item 2, temos a explicação de como devem ser trabalhadas as pranchas didáticas que não irão seguir

uma ordem crescente, mas estarão de acordo com o tema que tratam: Discriminação Visual, Orientação Espacial, Orientação Temporal e Outros Exercícios para o Desenvolvimento de Habilidades Específicas. Os textos sobre como trabalhar as pranchas estão em forma de itens com um travessão no início de cada um. No decorrer do texto, há destaques em itálico, pontuações, frases recuadas para chamar a atenção para algum ponto que as autoras julgam importante e balões de fala também utilizados para chamar a atenção dos leitores.

No item 5, é tratado O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO, mas antes são escritos dois subitens: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO e FUNÇÕES E UTILIZAÇÃO DE UMA CARTILHA. Sobre o conceito de alfabetização, as autoras mencionam a necessidade de, inicialmente, conhecer a realidade das crianças e saber quais são suas experiências de vida. Esse aspecto será detalhado em nossas análises.

Ao final desse item, temos um desenho representando um livro com uma mensagem para os professores em letra cursiva: “Se uma boa cartilha é importante bem mais importante para a criança é um bom professor”.

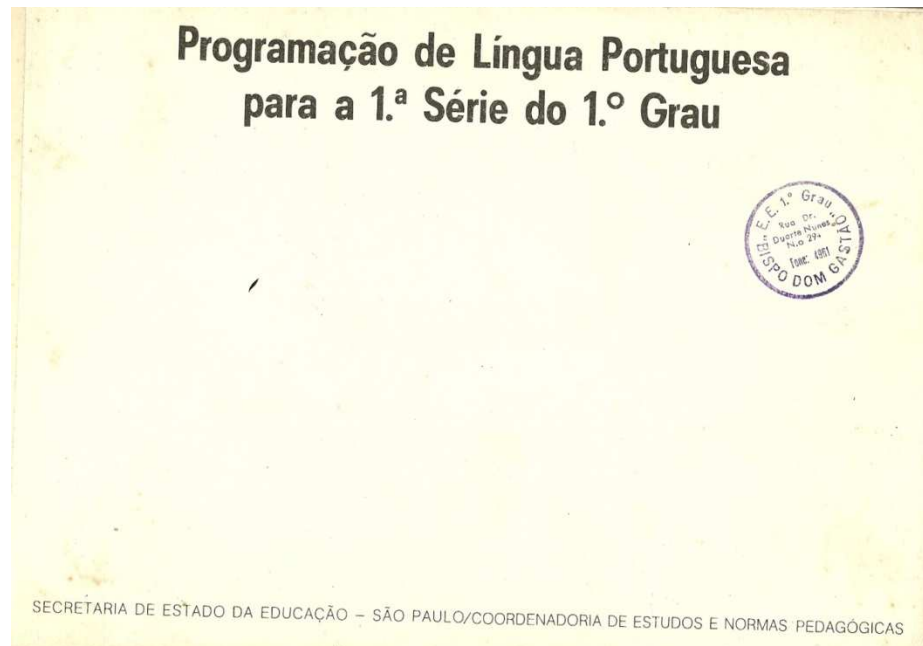
O sexto e último item desse componente textual inicia: PALAVRAS-CHAVE e SÍLABAS-CHAVE. Posteriormente, o texto começará, como de costume, com a palavra colega se dirigindo aos professores. Ao longo do texto, temos pontuações, destaques em itálico, modelos de atividades que podem ser trabalhadas com os alunos e orientações de como o professor deve proceder em relação às atividades. Muitas ilustrações nas atividades, em branco e preto, são para associar o desenho à palavra ou ao que está sendo dito em um texto.

Não mencionaremos o texto relativo à segunda série, mas, ao final do documento, há a bibliografia utilizada para a construção dos Subsídios. Na contracapa desse livro, como na do livro anteriormente descrito, observamos o complemento do desenho da capa, portanto, sua continuação formando um círculo de crianças de mãos dadas.

#### **1.1.4 Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau**

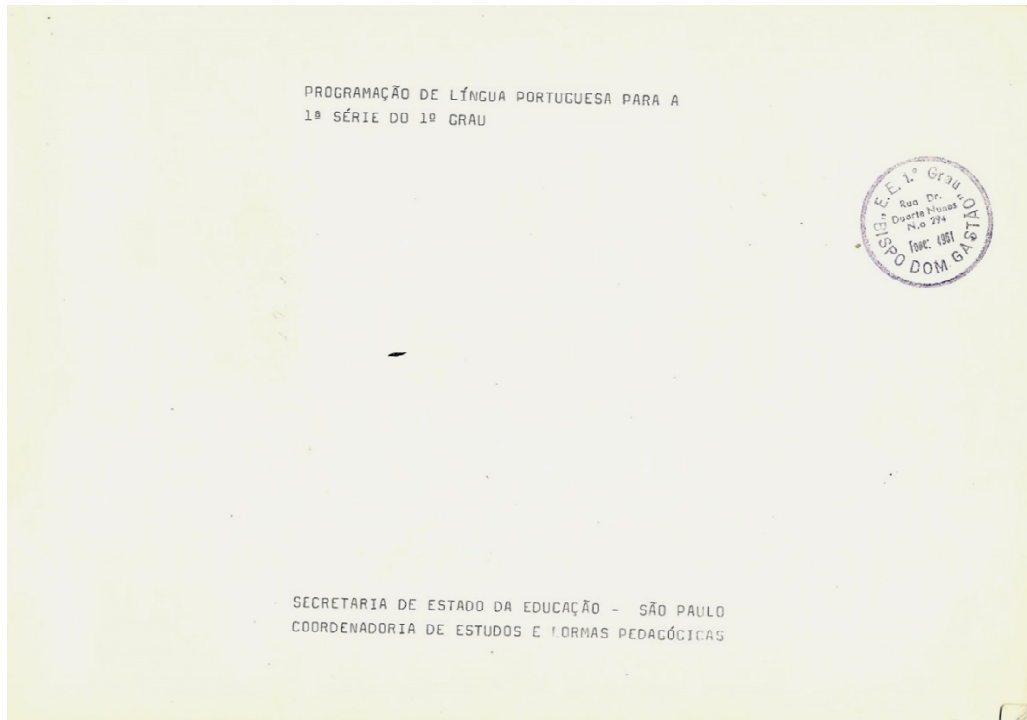
Como podemos observar na figura que segue, o documento intitulado *Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau* é um livro de 463 páginas, medindo 16 centímetros por 23 centímetros, com capa branca, escrita horizontal e abertura horizontal.

Figura 37 – Capa da Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c)



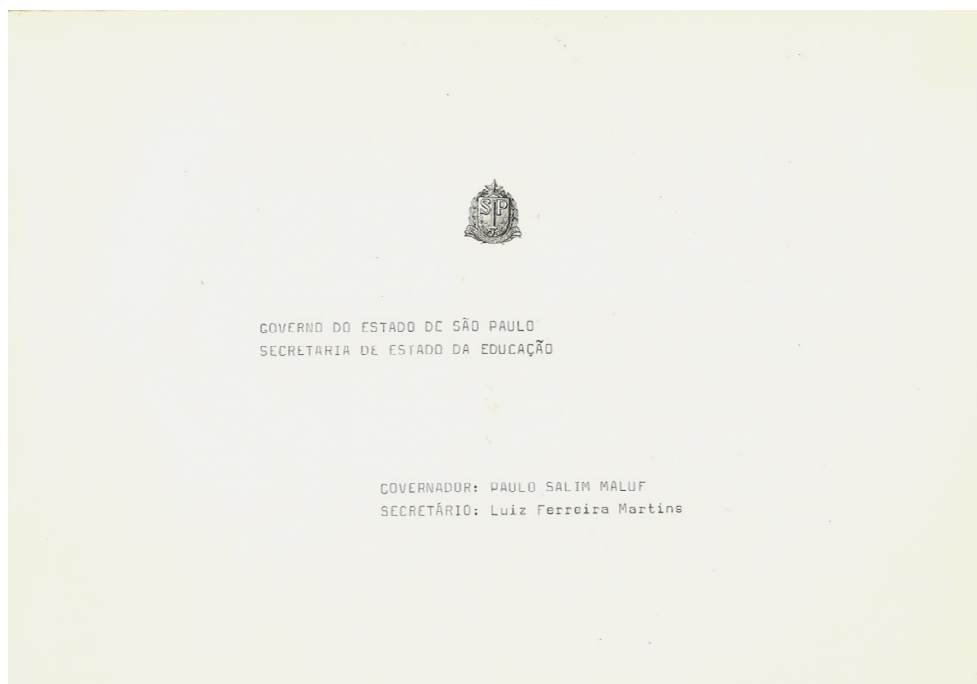
Observamos que a organização do material, como a dos materiais anteriormente descritos, também segue um estilo acadêmico. Como elementos pré-textuais, temos: capa, primeira folha de rosto, folha com informações do governo da época, dados bibliográficos, segunda folha de rosto e, finalmente, uma página com informações diversas. Na capa, como é visto na figura acima, não temos desenho como nos documentos anteriores. Apenas na parte superior da capa, centralizado, está escrito o título do documento na cor preta e com letras maiúsculas e minúsculas. Abaixo do título, ao final da folha, centralizado, está escrito com letras em caixa-alta: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SÃO PAULO/COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Na primeira folha de rosto, temos praticamente a repetição da capa, mudando apenas o formato das letras.

Figura 38 –Folha de rosto da Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c)



Na página seguinte, há o emblema do Estado de São Paulo. O documento foi produzido pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no governo PAULO SALIM MALUF, na gestão do secretário Luiz Ferreira Martins.

Figura 39 – Segunda folha de rosto da Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c)





No verso da página anterior, são apresentados dados catalográficos: São Paulo, Secretaria de Educação, título, nome da coordenadora, edição, SE/CENP, 1981 e número de páginas. Consta também que é um livro referente ao currículo do ensino de 1º grau e, novamente, ao lado esquerdo do quadro, está impresso CENP 0167 e, do lado direito, CDU 806.90:373.3. Na segunda folha de rosto, estão escritos os nomes das autoras da Programação de Língua Portuguesa: Diva do Valle, Eiko Uemura, Leda Inês Teixeira, Maria Ignez Gallo e Marieta Lúcia Machado Nicolau. Abaixo, também, à direita, está o nome das colaboradoras: Lilian Mattiesen Ianase, Lydia Bechara e Therezinha Aparecida S. N. Bertoncini e do ilustrador, Ennio Angelo Bertoncini. O documento foi produzido em 1981, amparado pela Lei n.º 5.988, de 14 de dezembro de 1973, e foi distribuído gratuitamente.

O texto do documento é composto das seguintes partes: apresentação, sumário, sugestões de atividades para o 1º bimestre – Período Preparatório, 2º bimestre, 3º bimestre e 4º bimestre. A apresentação breve, com apenas o título em caixa-alta e centralizado, é onde as autoras escrevem sobre as intenções do material, isto é, ele tem o “[...] objetivo de auxiliar o professor no processo de alfabetização, organizando o conteúdo contido nos subsídios de Língua Portuguesa de 1ª série e distribuindo as etapas de trabalho bimestralmente” (PROGRAMAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A 1ª SÉRIE DO 1º GRAU, 1981, p.7). Não há destaques no texto, apenas pontuações sobre aspectos considerados relevantes pelas autoras No início da apresentação e no final, assinalam que o conteúdo proposto pode sofrer alterações durante o processo, dependendo da realidade de cada professor.

Após a apresentação e o sumário, teremos, como dito acima, o item “Sugestões de Atividades para o 1º bimestre – PERÍODO PREPARATÓRIO”. Depois, temos os subtítulos. Esse texto foi escrito por Eiko Uemura e Marieta Lúcia Machado Nicolau (diretora do Serviço de Educação Pré-Escolar). Em todo o texto, há destaques que são feitos com grifos abaixo das palavras, poucos quadros com exemplos de atividades e desenhos em modelos propostos de atividades a serem realizadas com as crianças.

Dentro do item 1º bimestre, temos mais três subitens: “Período Preparatório – Apresentação das vogais”, “Instruções para aplicação da 2ª prova de prontidão”, “Critérios de avaliação da 2ª prova de prontidão” e “2ª prova de prontidão”, que estão escritos sem caixa-alta, centralizados e grifados. O texto relacionado com a “Apresentação das vogais” é dividido em três momentos para a vogal A e dois para as demais vogais: “Apresentação da vogal”, “Discriminação auditiva e visual” e “Treino de escrita”. As outras vogais têm mais dois momentos, o “Reforço da discriminação e identificação” e a “Fixação”. Temos quadros

destacando a vogal trabalhada, grifos em cada momento e um quadro com diversas palavras para falar com os alunos que observem a discriminação auditiva de cada vogal.

Posteriormente, nas “Instruções para aplicação da 2ª prova de prontidão”, temos apenas as instruções de como o professor deve proceder em cada questão e, também, a indicação da página onde está o desenho da questão. Logo após, vem os “Critérios de avaliação da 2ª prova de prontidão” apresentados em um quadro e, posteriormente, a prova propriamente dita, sem enunciados, pois o professor, como é colocado nas instruções, explicará uma questão de cada vez.

Após a última questão da prova, há uma página que coloca resumidamente como estão esquematizados os próximos bimestres. Inicia-se na metade da folha do lado esquerdo: PROGRAMACÃO – LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª SÉRIE, em caixa-alta, e, abaixo, os itens de cada bimestre: Planos bimestrais (2º, 3º e 4º bimestres), Detalhamento semanal dos planos e Anexos, sem caixa-alta. As autoras do texto são Diva do Valle e Leda Inês Teixeira com a colaboração de Lydia Bechara.

As programações dos próximos bimestres seguirão um padrão. Inicialmente, temos um quadro de 3 ou 4 páginas com os seguintes itens: OBJETIVOS, CONTEÚDO, O QUE ENFATIZAR, ATIVIDADES E RECOMENDAÇÕES AO PROFESSOR. Após o quadro, teremos os objetivos a serem atingidos durante o bimestre em questão. Depois, há o detalhamento dos planos semanais, com atividades para cada dia da semana, ou seja, um manual de instruções de como o professor deve proceder em cada atividade, com quadros indicando palavras e atividades, além de destaques com grifos abaixo das palavras.

Após a oitava semana dos bimestres, teremos uma relação de anexos, presentes em todas as programações de cada bimestre. No 2º bimestre, temos registrado: “Sugestões para o trabalho com as vogais”, “Sugestões de atividade para o trabalho com a palavra-chave, sílaba-chave e ‘família’ silábica”, “Quadro das seis primeiras ‘famílias’ silábicas”, “Correlação entre as palavras-chave das cartilhas e as orientações contidas no Manual” e “Distribuição das palavras-chave no bimestre”.

No terceiro bimestre, existe apenas um anexo, disposto em quadro que foi dividido por semanas: “DISTRIBUIÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE NO 3º BIMESTRE - 1ª SÉRIE – ANEXO 6”. Após a oitava semana do quarto bimestre, teremos os Anexos 7, 8 e 9, respectivamente: “Sugestões para o trabalho de revisão da alfabetização”, “Trabalho diversificado: instruções para o professor, folhas – tarefa Grupo A, Folhas – tarefa Grupo B” e “Distribuição das palavras-chave”.

## 2 REALIDADE POLÍTICO-ECONÔMICA E EDUCACIONAL

Neste capítulo, discutiremos sobre acontecimentos que levaram ao golpe militar de 1964 e, posteriormente, a sua relação com o contexto político-econômico e educacional brasileiro para, após esse panorama nacional, apontar mudanças políticas e educacionais ocorridas em São Paulo depois do golpe, elaborando uma breve comparação entre os planos setoriais para a educação e cultura elaborados pelo Governo Federal e o Plano Estadual de Educação de São Paulo.

### 2.1 Movimentos político, econômico e educacional no regime ditatorial militar

Nas primeiras décadas do século XX, especialmente em 1920, segundo Saviani (2010), observa-se, no Brasil, o surgimento de uma visão nacionalista de direita, marcada pela exaltação do civismo e do patriotismo, além da grande agitação no plano educacional que visava a expandir as escolas primárias com o intuito de extinguir o analfabetismo, considerado uma “vergonha nacional”. Com a aceleração da industrialização do nosso país, após a Revolução de 1930, “[...] assistimos à transformação da questão social de ‘caso de polícia’ em ‘caso de política’ e ao advento do populismo” (SAVIANI, 2010, p. 311). Nesse período, o desenvolvimento nacional passa a ser a ideia central. Essa ideologia, segundo Saviani (2010), foi chamada de “nacional-desenvolvimentismo”. “Tal ideologia contou, até mesmo, com um organismo específico que se atribuiu a tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundí-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)” (SAVIANI, 2010, p. 311). Diferentemente do que ocorreu em 1920, essa ideologia passou a ter conotações esquerdistas. Então,

[...] até o breve governo de Jânio Quadros, portanto, até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa [...].

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da

década seguinte, penetrando, portanto, também na educação (SAVIANI, 2010, p. 313).

Com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa, juntamente com as ideias nacional-desenvolvimentistas, formou-se um contexto de efervescência política e cultural no País, levando à criação de diferentes movimentos de educação e cultura popular – Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e Movimentos de Educação de Base (MEB). Esses movimentos tinham pequenas diferenças entre eles, mas seus objetivos comuns eram de “[...]transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (SAVIANI, 2010, p. 317-318).

Na primeira metade da década de 1960, a mobilização pela expansão e implantação das escolas primárias assume uma nova significação, “[...] em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2010, p. 317). Assim, a educação, de acordo com Saviani (2010), passa a ser vista como instrumento de conscientização e “[...] a expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo [...]” (SAVIANI, 2010, p. 317). Buscando superar o modelo anterior de uma educação das elites para o povo, tendendo a controlá-lo de acordo com a ordem existente,

Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes) engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembleias, crescimentos das organizações sindicais, surgimento das ligas camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época (GERMANO, 2005, p. 50).

Para os “[...] movimentos, a educação e a cultura popular eram instrumentos de libertação e de democratização da sociedade brasileira” (GERMANO, 2008, p. 323). Desses movimentos de cultura popular, o que teve maior repercussão foi o da concepção de Paulo

Freire. “Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico” (SAVIANI, 2010, p. 335). Mas o golpe militar interrompeu todas as iniciativas em torno da cultura popular e da educação popular e Freire foi exilado no Chile, em 1965. Os objetivos dos movimentos foram classificados de “[...] ‘perniciosos’, ‘anti-educacionais’ e ‘antidemocráticos’. [E] a palavra *conscientização*, muito empregada pela educação popular, era veemente condenada” (GERMANO, 2008, p. 323, *grifos do autor*).

No início da década de 1960, o nosso país atravessava uma grande crise política, pois, em 1961, houve a renúncia do presidente Jânio Quadros, assumindo em seu lugar o seu vice, João Goulart (Jango), que tinha convicções de esquerda para a política do Brasil. O então presidente tinha, entre seus planos de reformas de base, as reformas bancárias, eleitoral, universitária e agrária. Esse plano preocupava muito as elites que temiam perder o poder econômico com uma alteração social. Por esse motivo, muitas foram as medidas para enfraquecer o atual presidente, como a adoção do regime parlamentarista, em 1961 e 1962. Porém, em 1963, após um plebiscito, é novamente restabelecido o regime presidencialista.

Em meio aos problemas políticos e econômicos, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei n.º 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, a apresentação do seu anteprojeto e sua tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou 13 anos. Foi elaborada por uma comissão de educadores que tinha como presidente Manoel Lourenço Filho. De acordo com Saviani (2010, p. 307), na avaliação de Anísio Teixeira, a Lei n.º 4.024, de 1961, deixou

[...] muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB [...]. Significou ‘meia vitória, mas vitória’. A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando com isso, de defender o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2010, p. 307).

Assim, como coloca Saviani (2008, p.112), “[...] a lei não conseguiu construir um sistema de educação nacional. Para o autor, o que existia era [...] *estrutura*. E é preciso

que tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá levar construir o sistema” (grifos do autor).

A instabilidade política e a crise econômica se agravavam e se propagavam por todo o País. Então, Jango propôs as reformas constitucionais que iriam controlar as remessas de dinheiro para o exterior, dar mais voz aos estudantes e permitir o voto dos analfabetos, maioria da população. Mas o estopim do golpe militar foi um discurso feito por Jango, em março de 1964, no Rio de Janeiro, determinando a reforma agrária e a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo. A resposta imediata da elite brasileira a esse discurso incluía o clero conservador, a imprensa, o empresariado e a direita geral que, juntamente como os militares, organizaram-se para que, em 31 de março de 1964, iniciasse a tomada do poder pelos militares. Como aponta Germano (2005, p. 48),

[...] tem sido uma praxe das classes dominantes brasileiras, em diversas ocasiões, bater às portas dos quartéis, em momentos de crise, para salvaguardar seus interesses e afastar a irrupção das classes subalternas da arena política. Os momentos decisivos da história do país não se revestiam assim do caráter de revoluções autênticas, mas de manobras ‘pelo alto’, de golpes, que contaram com a efetiva intervenção militar, configurando uma participação popular escassa ou mesmo ausente.

Os militares, segundo Germano (2005, p. 48), instalam-se no poder de uma forma duradoura e direta e “[...] instauram uma ditadura, violenta e repressiva, que durou vinte e um anos” seguindo quase uma tradição, pois, como assinala Ianni (apud GERMANO, 2005, p. 53), “[...] todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas”.

Depois do golpe, de acordo com Germano (2005), o poder passa a se concentrar nas mãos de uma junta militar e, logo depois, no dia 9 de abril de 1964, é assinado o Ato Institucional (AI -1), pelo Supremo Comando Revolucionário, trazendo para si os poderes com o fortalecimento do Executivo e enfraquecendo o Legislativo e o Judiciário. Com isso, “[...] a ampliação do espaço de ação do Executivo [...] confirma, desde a primeira hora, o caráter autoritário do Regime” (GERMANO, 2005, p. 57).

Nos primeiros quatro anos após o golpe, a ditadura foi endurecendo e fechando o regime aos poucos:

[...] o período de 1964-1969 traz um progressivo endurecimento do regime, com a conseqüente eliminação dos escassos espaços liberalizantes. Esse processo de endurecimento pode ser encarado como uma reação às mobilizações sociais; à ofensiva estudantil, notadamente em 1968, a tropeços eleitorais; os eventuais conflitos entre o Executivo e o Legislativo e ao surgimento de grupos armados de oposição ao Regime (GERMANO, 2005, p. 58).

Assim, milhões de eleitores brasileiros sofreram as restrições impostas pelos Atos Institucionais que ignoravam e cancelavam a validade da Constituição Brasileira, suspendendo a democracia, pois tivemos, como aponta Germano (2005), com os Atos Institucionais, confirmado o direito do Executivo de cassar mandatos e suspender direitos políticos e também punir pelo chamado “Estatuto dos Cassados”, além de acabar com os partidos políticos e instituir o voto indireto para presidente, governador e transformar em cargo de confiança os prefeitos das Capitais, os quais passariam a ser nomeados pelo governador.

Na economia, como coloca Germano (2005, p.63), “[...] estabeleceu-se a clara opção pelo capitalismo, mas com áreas reservadas à exploração de empresas estatais, notadamente nos setores considerados essenciais à Segurança Nacional [...]”, o que justificaria os grandes investimentos do Estado na infraestrutura para a acumulação de capital. Nesse sentido, a

[...] Constituição de 1967, que assegurou amplos direitos ao capital, foi bastante restritiva com relação ao trabalho. Assim, a regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficaram afetadas ao Executivo, que proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais, quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) à Constituição, e estimulava o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos (GERMANO, 2005, p. 63-64).

Foram muitas as conseqüências sociais e econômicas advindas da Constituição de 1967, entre elas, Germano (2005) aponta a redução dos salários dos adultos, a diminuição da infância pelo abandono das crianças da escola para trabalhar. Além disso, há também uma

mudança no conceito de Segurança Nacional que, antes, “[...] dizia respeito à defesa contra agressões externas e à preservação das fronteiras territoriais [...] [e agora, com a Constituição de 1967], ocorre um deslocamento, e a principal agressão a combater passa a ser a proveniente do ‘inimigo interno’ do Estado” (GERMANO, 2005, p. 64).

As mobilizações de setores de oposição, como movimentação estudantil, sindical e greves operárias, ou seja, a movimentação da sociedade civil, repercutem no Congresso Nacional e “[...] em menos de 24 horas, no dia 13 de dezembro de 1968, foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5) (...). A partir daí, evidencia-se uma ditadura com ‘D’ maiúsculo” (GERMANO, 2005, p. 65), havendo a instauração do terror pelo Estado com torturas, prisões arbitrárias e assassinatos, além da “[...] censura à imprensa, à educação e à cultura” (GERMANO, 2005, p. 66). Portanto,

[...] os direitos individuais e coletivos foram assim praticamente liquidados; o Congresso Nacional foi fechado e despojado de suas funções essenciais e o Poder Judiciário impedido de julgar [...]. Restava a existência de um Executivo forte, poderoso, ditatorial; de um governo arbitrário, que violava a sua própria legalidade, cujo comportamento, por conseguinte, era imprevisível (GERMANO, 2005, p. 67).

O sistema educacional brasileiro, ao longo período da ditadura militar, caracterizou-se pela repressão, a privatização do ensino, a exclusão de boa parcela das classes populares da universidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e a desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação, que igualou, por exemplo, o curso normal a um curso técnico do segundo grau.

A Reforma Universitária, aprovada em 1968, pelo Congresso Nacional, de acordo com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou “[...] normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (RIBEIRO, 2007, p. 190-191). Assim, Ribeiro (2007, p. 192-193) sublinha que essa lei,

[...] que reforma o ensino superior, traz algumas modificações com vistas a responder a uma necessidade (reconhecida pelo Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – GTRU) de encontrar maneiras para expandir esse nível de ensino com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários.



As modificações da estrutura interna das universidades referidas na lei, para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos, que importam relacionar [...] são as seguintes:

- a) A departamentalização;
- b) A matrícula por disciplina;
- c) O curso básico;
- d) A institucionalização da pós-graduação.

As reformas da educação brasileira se estenderam também para o ensino primário e médio e o marco essencial da reforma desses níveis de escolarização é a Lei nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Como expõe Saviani (2008, p. 116), essa lei “[...] não irá sistematizar a Educação Nacional, mesmo porque, como a anterior, ela trata apenas do ensino”, sendo o próprio ensino considerado parcialmente, por se tratar de uma lei que se limita ao 1.º e 2.º graus. Além disso, “[...] deve-se ainda levar em conta que a nova Lei não revoga *in totuma* a anterior, sendo, ao contrário, enxertada nela, o que quer dizer que os princípios gerais da anterior permanecem nesta” (SAVIANI, 2008, p.116).

Nesse momento, segundo Germano (2005), o clima que imperava no País era uma mistura de medo da repressão do Estado e de euforia devido ao crescimento econômico. A promulgação da Lei nº 5.692/71 sem vetos foi bem recebida pelos educadores, pois a

[...] nova lei preservou o espaço do ensino religioso e conservou, outrossim, ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Ementa Constitucional n.º 1 de 1969 assinada pela Junta Militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação.

Desse modo, não houve espaço para atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os interesses privatistas foram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vista à derrubada do Regime ou, ainda, aderiam à Reforma (GERMANO, 2005, p. 160-161).

Segundo Germano (2005), a educação é vista por esses grupos como algo posto em segundo plano ou mesmo inexistente. Diferentemente da reforma universitária de 1968 que, de acordo com esse mesmo autor, “[...] foi precedida de grandes mobilizações e de intensas demandas e pressões para que o Estado ampliasse o número de vagas do ensino superior [...] e aumentasse as verbas para a educação” (p. 162), pois,

[...] em primeiro lugar, os militares pretendiam colocar o Brasil em *ordem*, reformar instituições conforme a sua visão estratégica de progresso, simbolizada pela ideia de *Brasil/potência* e também para conter insatisfações sociais e políticas contra o regime. Por isso, a reforma do sistema educacional não começou pela sua base, mas pelo seu topo – a educação superior (GERMANO, 2008, p. 325, grifos do autor).

Tomando especificamente a Lei nº 5.692/71, podemos observar que, segundo Germano (2005), ela apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos com a junção do primário e ginásio no denominado ensino de 1º grau e “[...] a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau” (GERMANO, 2005, p. 164).

Assim, com a ampliação dos anos de escolarização obrigatória, conforme o autor, procura-se atender à demanda social por educação devido à elevação dos requisitos educacionais exigidos pelo mercado de trabalho, sem, muitas vezes, complexificar as tarefas realizadas pelo trabalhador. Nesse sentido,

[..] a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro (OFFE, apud GERMANO, 2005, p. 165-166).

Germano (2005) aponta, de acordo com o ministro Passarinho, que, em 1971, aproximadamente 30% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos não tinham nem mesmo acesso à escola e que, a cada mil crianças que entravam na 1.ª série, menos da metade

chegava a 2.<sup>a</sup> série e pouco mais de 50 indivíduos desses mil chegavam ao ensino superior. Com o passar dos anos, houve um aumento das matrículas, mas, em 1985, “[...] constata-se que 15% da população escolarizável [...] [nem] sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18,8% da matrícula do 1º grau compõe-se de alunos que se encontram fora da faixa de escolarização obrigatória” (GERMANO, 2005, p. 169).

Tivemos um aumento quantitativo das matrículas e da oferta de vagas nas escolas públicas, mas, de acordo com Germano (2005), esse aumento comprometeu a qualidade do ensino, pois houve uma diminuição do tempo das aulas e aumento de turnos escolares com pouco investimento do Estado nesse nível de ensino. Além disso, o autor aponta que o próprio Ministério da Educação e Cultura confessou que apenas 27% dos prédios escolares estavam em boas condições de uso. Ocorreu, ainda, no período, um aumento do número de professores leigos, pois, em 1981, apenas 36% tinham o 1.º grau. Segundo Germano (2005, p. 170):

[...] muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados.

Durante a ditadura militar, foram elaborados três Planos Nacionais de Desenvolvimento (I, II e III PND) que tinham por objetivo promover o desenvolvimento econômico de nosso país. O I PND, instituído durante o governo de Emílio Garrastazu Médice (de 1969 a 1974), pretendeu colocar o País, até o final do século, no bloco das nações desenvolvidas, mediante um processo de desenvolvimento autossustentado e integrado, tendo como principal foco os campos siderúrgicos, petroquímicos, de transporte e de energia elétrica. Nesse período de grande desenvolvimento do Brasil, denominado de milagre econômico brasileiro, devido ao rápido crescimento econômico, houve, além do aumento da concentração de renda, o aumento da pobreza. Apesar disso, instaurou-se o pensamento ufanista, baseado na ideia de "Brasil potência", que se fortalece com a conquista, pela terceira vez, da Copa do Mundo de Futebol, em 1970, no México.

Posteriormente, no governo de Ernesto Geisel, foi elaborado o II PND (em 1974 a 1979) que tinha o objetivo de manter o crescimento econômico e fazer um ajuste estrutural, reorganizando as bases da economia. Para isso, buscou-se dominar todo o ciclo produtivo industrial, ao investir pesadamente na produção de insumos básicos e bens de capital. Com o

fim desse plano, foi construído o III PND, no governo de João Batista Figueiredo (de 1979 a 1985), que tinha como objetivos o aumento da renda e do emprego, o controle da inflação e o combate à dívida externa. A maioria dos objetivos desse último plano não foi atingida. O período de sua vigência foi marcado por uma crise econômica que levou a problemas fundamentais: dívida externa, desemprego e inflação.

Os planos nacionais de desenvolvimentos se subdividiam nos chamados planos setoriais, que definiam diretrizes e metas para cada área. A educação teve três planos estratégicos e trienais durante a ditadura militar, chamados de Planos Setoriais de Educação e Cultura: I PSEC (de 1972 a 1974), II PSEC (de 1975 a 1979) e III PSEC (de 1980 a 1985). De modo geral, podemos dizer a Teoria do Capital Humano orientava o planejamento educacional. Essa teoria concebe a educação como um fator de produção e de consumo e, assim, orientava as ações oficiais no sentido de buscar maior produtividade do sistema educacional.

O I PSEC tinha objetivos voltados ao desenvolvimento econômico: “[...] educação é investimento necessário ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte” (POLÍTICA E PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975, p. 15). Segundo o ministro da época, Jarbas Passarinho, no que diz respeito aos recursos financeiros, o Governo deve priorizar o setor educacional, buscar dos administradores e docentes o máximo de rendimento na aplicação dos meios, e dos alunos o bom aproveitamento do ensino. Para isso, seria necessário, de acordo com o documento, “[...] a concentração de esforços e recursos para a erradicação do analfabetismo” (POLÍTICA E PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975, p. 12). Nesse sentido, essa política educacional tinha como pressupostos, em acordo com o PND, a disseminação do progresso econômico para todas as classes e regiões e, com isso, a transformação social, por meio da modernização das instituições e melhor distribuição de renda, estabilidade política e segurança interna e externa do sistema, eliminando os antagonismos. O II PSEC pretendia

[...] uma integração, tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País e um entrosamento, cada vez maior, do pré-escolar à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Essa integração resultará, necessariamente, em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade (II PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 3).

O II PND foi elaborado à luz da crise do petróleo e monetária nacional e internacional. O plano tinha por objetivos aumentar a mão de obra, as exportações e, conseqüentemente, o mercado interno. Primeiramente, o texto desse plano apresenta um panorama que avalia o I PSEC para, em seguida, definir os objetivos gerais e específicos para cada nível de ensino e as ações estratégicas de como alcançar seus objetivos. No que diz respeito ao ensino de 1º grau, tinha como objetivo geral universalizar esse nível de ensino, atendendo às peculiaridades regionais e locais, expandindo a escolarização para as zonas rurais, pelo menos das quatro séries fundamentais, reduzir os índices de evasão e repetência e corrigir a distorção idade/série.

Já o III PSEC trazia como principal bandeira a educação dos alunos mais carentes, pois coloca que “[...] o sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. [Por isso,] estamos distantes da capacidade de universalizar o 1º grau, e mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro do sistema regular de ensino” (p. 14), devido ao grande número de alunos que nem sequer tem acesso à escola, ao alto índice de distorções idade/série e à grande proporção de analfabetos maiores de 15 anos.

Assim, o programa estabelece quatro linhas prioritárias nacionais. A primeira linha programática diz respeito à educação do meio rural, pois procura atingir focos de pobreza do País. A segunda complementa a primeira, pois se refere à educação das periferias urbanas, áreas de concentração de população carente. A terceira linha programática valoriza o desenvolvimento cultural, dando prioridade às dimensões culturais ligadas à identificação nacional. Por fim, a quarta linha “[...] reconhece como condição essencial para a realização das prioridades anteriores a *valorização dos recursos humanos ligados a educação*, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica” (p. 16, grifos do autor).

É importante notar que os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau – Língua Portuguesa (1975), os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1977, 1ª edição; 1979, 2ª edição; 1981, 3ª edição),<sup>2</sup> os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1979, 2ª

---

<sup>2</sup> Essas foram as edições encontradas desse documento. É importante notar que não há alteração do conteúdo nas edições.

edição; 1981, 4ª edição)<sup>3</sup> e a Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981), que estão sendo analisados foram produzidos sob a vigência do II PSEC (de 1975 a 1979) e do III PSEC (de 1980 a 1985), quando a ênfase do Governo Federal, teoricamente, estava na educação das classes populares.

## 2.2 O Plano Estadual de Educação (1970-1971) e a educação em São Paulo

É inadmissível que, no atual estágio de desenvolvimento paulista, existam ainda crianças marginalizadas de educação primária. Da mesma forma, não se pode assistir passivamente à evasão de elevado contingente de crianças, antes do término da instrução primária (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, vol. 2, p. 2).

De acordo com Marcílio (2005, p. 253), desde 1930, a escola pública primária paulista cresceu muito, se comparada com as escolas particulares. Esse crescimento foi mais acelerado após os anos de 1960. Segundo a autora, houve, desde os anos de 1970, o que se chamou de “democratização quantitativa” da escola quando grande contingente dos filhos das pessoas de mais baixa renda entrou na escola pública.

Durante a política do I PND, em São Paulo, tivemos, em 1970, a implementação do Plano Estadual de Educação, no Governo Abreu Sodré, que se constitui de dois volumes. No primeiro volume, há o Decreto nº 52.312, de 7 de outubro de 1969, e o seu documento básico, no qual é apresentada a política educacional do Estado de São Paulo e o programa de ação para todos os níveis de ensino. O segundo volume apresenta diagnósticos e prognósticos detalhados da situação educacional do Estado, do ensino primário ao superior, e, posteriormente, ele traça as metas quantitativas para o biênio 1970-1971.

O documento básico do Plano Estadual de Educação assinala que a política educacional de São Paulo seguirá os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/1961). Além disso, está articulado com os planos nacionais de desenvolvimento e com vários setores do planejamento da administração estadual e órgãos executivos do ensino, para garantir a sua implementação no Estado.

Esse plano prevê ação, em nível de ensino fundamental, nível de nosso interesse de estudo, que garanta a efetivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar dos 7

---

<sup>3</sup> As edições encontradas indiciam a existência de mais duas edições que circularam no Estado. Não há diferenças no conteúdo das edições encontradas.

aos 14 anos, regularização das matrículas de acordo com série/idade da criança, melhoria dos padrões de ensino primário (com o aumento da carga horária e funcionamento de apenas dois turnos, revisão do currículo e reestruturação da orientação pedagógica e dos cursos de revisão pedagógica), eliminação do analfabetismo e estímulos à criação de creches e escolas maternas.

O texto contido no volume 2 do Plano Estadual de Educação parte da ideia de que “[...] a evolução da ciência, da técnica e da cultura contribuiu para a complexidade da sociedade, onde a integração do ser humano depende, basicamente, de sua educação” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 1). Nesse sentido, segundo o plano, a administração estadual priorizou o setor educacional no que diz respeito à distribuição de recursos do orçamento. A priorização desse setor levará ainda, de acordo com o plano, ao aumento da produtividade, por meio do progresso tecnológico e da qualificação da mão de obra, de grande importância ao desenvolvimento, tornando possível, assim, a extensão de benefícios do progresso econômico a todas as camadas da sociedade. Desse modo, a “[...] política educacional fundamenta-se em dois princípios: educação para o desenvolvimento sócio-econômico e democratização do ensino” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 1), garantindo igualdade de oportunidade a toda a população. Contudo, “[...] o êxito dessa política educacional depende [...] da participação efetiva dos poderes públicos municipais e do apoio e colaboração da União e da iniciativa privada (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 1). Sendo assim, o plano prevê a participação de todos no processo de democratização da escola e da educação.

Ainda conforme esse plano, é “[...] desejável que todo indivíduo chegue a completar o período mínimo de escolarização obrigatória” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, v. 2, p. 2). Para tal, foi necessário usar duas medidas básicas: a reformulação do currículo e dos programas e a modificação da estrutura da escola primária que passou a ter dois níveis com dois anos cada um e um exame de promoção apenas no final de cada nível. Além disso, deveriam existir classes especiais de recuperação, estabelecimento de apenas dois turnos diários nas escolas primárias, com pelo menos 800 horas de aula por ano letivo, e reestruturação e ampliação dos serviços de orientação pedagógica. Todos esses elementos contribuiriam para a melhoria qualitativa do ensino, com aumento do rendimento escolar e diminuição das taxas de reprovação e evasão escolar, descongestionando, com essas medidas, o sistema e reduzindo o custo do ensino primário. No aspecto quantitativo, o plano tem como objetivo primordial o atendimento a todas as crianças de 7 a 14 anos.

Assim, o plano chama a todos a participar no processo de educacional. Se tomarmos os documentos produzidos na época e os sentidos dos termos subsídios, programação e guia, discutidos anteriormente, podemos dizer que uma parcela das contribuições do Estado paulista para o desenvolvimento da educação necessária ao desenvolvimento econômico estava na definição de orientações para as práticas de alfabetizadoras concretizadas nos documentos descritos no capítulo anterior, pois o próprio plano previa a reorganização curricular como medida que visava a solucionar problemas crônicos da educação local e nacional: evasão, reprovação e baixo desempenho na alfabetização infantil.

De acordo com os dados do plano, entre 1965 e 1967, a população escolarizável para o ensino primário, na faixa etária de 7 a 14 anos, era de 13,1%. No período de 1960 a 1967, houve um progresso no atendimento escolar, pois “[...] o acompanhamento de matrículas por 1.000 habitantes, [...] evoluiu de 105 em 1960, para 129 em 1967” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p.20). Nesse sentido, segundo o documento, faltava

[...] muito pouco para extensão da escolarização a toda a população em idade escolar, portanto, considerando o crescimento demográfico de ordem de 3,5% ao ano, bastaria o aumento de 9 a 10% nas matrículas, em um dado ano, para se alcançar o pleno atendimento (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 2).

A tabela que se segue mostra a distribuição de matrículas segundo regiões político-administrativas. Ele mostra que o nível de atendimento da escola primária é relativamente homogêneo em todo Estado de São Paulo. Porém, a Grande São Paulo e São José do Rio Preto apresentam os mais baixos índices, devido ao fato de terem a característica “[...] de centro dinâmico de absorção de mão-de-obra” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, vol. 2, p. 20) e, por isso, concentram a maior parcela da população em idade produtiva.



Tabela 1 – Distribuição de matrículas por 1.000 habitantes, segundo região administrativa (1966)

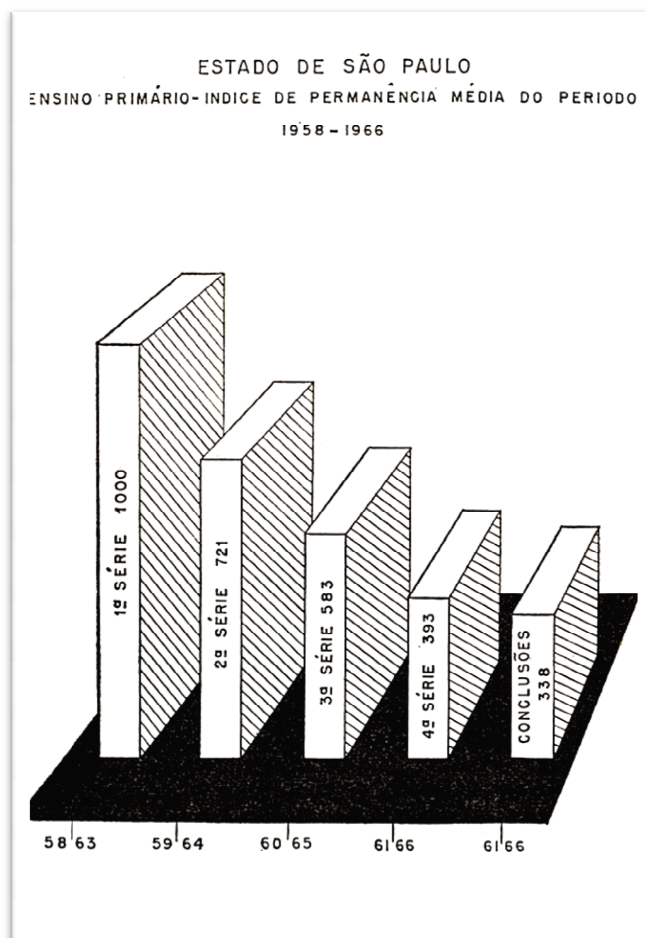
<b>Regiões</b>	<b>Matrículas gerais</b>	<b>Alunos por 1000 habitantes</b>
Grande São Paulo	826.083	125
São Paulo Exterior	129.459	125
Vale Paraíba	105.589	156
Sorocaba	129.947	132
Campinas	189.829	130
Ribeirão Preto	177.205	136
Bauru	176.387	136
São José do Rio Preto	183.893	121
Araçatuba	73.991	146
Presidente Prudente	110.341	134
Total	2.052.724	129

Fonte: Plano Estadual de Educação, 1970-1971, v.2, p. 22.

Em 1966, as escolas públicas eram as principais responsáveis pela matrícula nas escolas primárias do Estado de São Paulo, cerca de 90,8%: 85,3% da rede estadual e 5,5% da rede municipal.

Segundo o Plano Estadual, o ensino primário e os demais níveis de ensino, no Estado de São Paulo e no Brasil, são seletivos, pois há um afunilamento das matrículas da série inicial até a final. De “[...] 1000 alunos matriculados na 1ª série, apenas 398, em média, chegam à 4ª série no período de 1958 a 1966” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 26). Nesse sentido, acredita-se que “[...] os fatores que determinam esse perfil do sistema de ensino primário paulista encontram-se no elevado índice de repetência e de evasão escolar” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 26). O gráfico que se segue mostra, ao longo dos anos de escolaridade, em termos quantitativos, a exclusão das crianças matriculadas nas escolas públicas.

Gráfico 1 – Ensino Primário, índice de permanência média do período 1958-1966



Fonte: Plano Estadual de Educação (1970-1971, v. 2, p. 27).

Ainda segundo esse documento, existem várias razões para evasão e repetência no ensino primário paulista. Muitas vezes, “[...] acontece por razões mais diretamente relacionadas com as condições socioeconômicas das famílias” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 28), falta de vagas em escolas próximas à residência das famílias e problemas referentes à saúde. Contudo, também “[...] deve-se reconhecer que os currículos rígidos e divorciados do contexto sócioeconômico, não conseguem despertar nas crianças interesse pelo estudo, estimulando também a fuga das escolas” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 28). Outro fator que levava as crianças à evasão escolar eram os índices de repetência. No período de 1963 a 1965, era de 25,4%, mas

[...] verifica-se que, seguindo a evolução natural do próprio processo de seleção, a taxa de reprovação diminui na medida em que se ascende na escala da graduação escolar. De 35,8% na 1ª série, passou a 28,1% na 2ª série, 20,0% na 3ª série e, finalmente 6,4% na 4ª série, de acordo com as

médias do período de 1963 a 1965 (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 32).

Assim, segundo o Plano Estadual de Educação, “[...] a reformulação do ensino primário [incluindo a reformulação de seu currículo], prevendo modificações fundamentais, deverá trazer entre outras consequências, a diminuição das taxas de evasão escolar [e repetência]” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971, v. 2, p. 35).

Antes de iniciarmos nossas análises, é preciso, no entanto, reiterar que a situação do ensino primário era difícil. Além dos altos índices de reprovação e evasão escolar, nas séries iniciais do ensino de 1º grau, havia um grande contingente da população que sequer tinha acesso às escolas. As justificativas para o fracasso das crianças que frequentavam as escolas eram de duas ordens: por um lado, colocava-se a responsabilidade sobre as famílias e, por outro, na inadequação do currículo escolar. Com isso, não se discutia que as desigualdades sociais eram um dos principais fatores que influenciavam enormemente os índices de reprovação e de evasão escolar. As reformas curriculares iniciadas na década de 1970 visavam a resolver problemas intraescolares que influenciavam o baixo rendimento das crianças.

Como vimos, várias foram as iniciativas do Governo do Estado de São Paulo no sentido de inovar os currículos e materiais de apoio ao professor. Os documentos que concretizam essas iniciativas serão analisados no próximo capítulo.

### **3 PRESCRIÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Como mencionado, neste capítulo, com a finalidade de *compreender os subsídios produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras, na primeira série do primeiro grau, nesse Estado, no período de 1975 a 1985*, analisaremos o conceito de alfabetização que sustenta esses Subsídios, as teorias de aprendizagem que orientam esses Subsídios para a alfabetização, as orientações para a escolha das cartilhas, o trabalho no período preparatório, o método de alfabetização sugerido e o trabalho proposto para desenvolver o ensino com as palavras-chave e sílabas-chave. Acreditamos que, com a análise desses aspectos, podemos compreender como a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo orientou a implementação do Guia curricular de Língua Portuguesa na 1ª série do 1º grau.

#### **3.1 Conceito de alfabetização**

A partir da análise dos documentos descritos no Capítulo 1, concluímos que o conceito de alfabetização que orienta os Subsídios elaborados pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, que foram editados para colaborar na organização dos planejamentos das aulas na 1ª série do 1º grau, é entendido como um processo de compreensão de significados e de decifração/decodificação de letras, sílabas e palavras. É importante ressaltar que o Guia Curricular de Língua Portuguesa (1975), apesar de ser o documento que desencadeou a produção/edição dos outros documentos, que visavam à sua implementação, não traz explicitamente o conceito de alfabetização que sustenta os objetivos propostos para o ensino da língua portuguesa nessa série. Ele define, para cada série, os objetivos a serem alcançados pelos alunos, ao longo das oito séries do 1º grau e, na Introdução (p. 3-5), aponta a concepção de linguagem (que será tratada posteriormente) que norteia o ensino dessa matéria na escola de 1º grau de São Paulo.

As orientações contidas nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau - 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), por sua vez, apresentam o conceito de alfabetização que permeia a proposta de atividades contida nesse documento, nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua

Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e na Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981).

O primeiro documento (1981b) assinala que, ao ler, a criança “[...] põe em execução dois processos distintos, porém inter-relacionados [...]: o processo fisiológico (mecânico) ou percepção e discriminação dos grafemas (representação gráfica dos sons) e dos monemas (menor unidade com significado) e o processo psicológico ou atribuição de significado” (p. 87). Dessa maneira, podemos dizer que a leitura é entendida, ao mesmo tempo, como um processo de compreensão de significados e de decifração/decodificação de letras, sílabas e palavras.

Segundo definido nesse mesmo documento, os atuais estudos sobre a leitura têm dado destaque à compreensão de significados e esse ponto de vista tem influenciado a escolha dos métodos (que serão discutidos posteriormente). Essa afirmação confirma que a leitura é entendida como compreensão de significados, mas se, por um lado, a leitura é compreendida e apresentada dessa forma, por outro, os documentos analisados não definem explicitamente o ato de escrever ou a escrita. No entanto, como mostraremos posteriormente, considerando o método proposto para orientar o trabalho do professor e as atividades delineadas, podemos inferir que escrever é expressar significados, mas é, também, codificar sílabas e fonemas.

A leitura, como expressão de significados, é apresentada como inovadora, se comparada com o entendimento da leitura como decodificação. Contudo, as duas noções permanecem nos documentos em função dos aspectos fisiológico e psicológico envolvidos na leitura. Assim, considerando que o ato de ler abrange dois processos distintos (fisiológico/mecânico e psicológico), o documento Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau - 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) define a alfabetização como um processo de decodificação/compreensão (ler) e codificação/expressão (escrever) de significados.

Segundo Soares (1985, p. 20), no seu artigo intitulado *As muitas facetas da alfabetização*, o debate em relação ao conceito alfabetização desenvolvia-se, na década de 1980, “[...] em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* têm em nossa língua” (grifos da autora). Diante dessas polêmicas, a autora afirma que o mais apropriado é tomar a alfabetização em seu sentido próprio, específico, “[...] como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e da escrita”. Para tal, avalia que, assim como o duplo significado dos

termos (ler e escrever) não implica veracidade ou falsidade de um ou de outro significado, também os pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam falsidade ou veracidade de um ou de outro, ou seja, a alfabetização pode ser entendida “[...] como um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa” (SOARES, 1985, p. 21) e, também, um “[...] processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito” (SOARES, 1985, p. 21).

Como vimos, os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau - 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) também apontam a possibilidade de convivência dos dois conceitos, o que nos parece coerente com as bases linguísticas e psicológicas que sustentam as orientações para o ensino da língua portuguesa nas escolas paulistas. Além disso, ao optar por integrar os dois conceitos de alfabetização em um único, os subsídios escapam das polêmicas conceituais da época.

### 3.2 Bases linguísticas e psicológicas que sustentam o ensino da língua portuguesa na 1ª série

É importante notar que os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 1ª e 2ª Séries (1981b) apontam a necessidade de explicitar as noções sobre as quais as atividades nele propostas se apoiam. Segundo esse documento, os professores, na atualidade, não aceitam blocos de atividades sem conhecer “[...] os fundamentos que os suportam ou os precedem” (p. 85). Assim, coerente com o conceito de alfabetização anunciado, assinalam que, do ponto vista linguístico, o aluno é um receptor e um emissor de informações e de mensagens, respectivamente. Por isso, é necessário que se exercite no sentido de desenvolver habilidades como receptor e emissor.

Tomando como referência a concepção de aluno como receptor de informações e emissor de mensagens, podemos apreender que a concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, sustenta as atividades propostas nos documentos e o próprio conceito de alfabetização anunciado. Segundo Geraldi (1989, p. 43), essa concepção “[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código [...] capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”. Grosso modo, os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 1ª e 2ª Séries (1981b, p. 87, grifos do autor) explicam em que consiste essa concepção: “[...] a palavra rosa desperta no leitor e no ouvinte

a ideia de uma flor com características específicas. Isto é, leva-nos a concluir que o significado real não está na linguagem oral ou escrita, mas *é atribuído pelo receptor*”.

Na Introdução do Guia Curricular de Língua Portuguesa (1975), é apontada a necessidade de mudanças urgentes no ensino dessa matéria. As mudanças deverão levar em conta esses progressos da linguística, pois “[...] o aluno não aprende a língua de hoje e seu funcionamento, as possibilidades que ela oferece para que ele se comunique efetivamente” (p. 3). Desse modo, sublinha que o Guia Curricular de Língua Portuguesa se apoia no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso: troca de informação; manifestação de emoção; manifestações volitivas etc.

Do ponto de vista psicológico, a noção de maturação também é essencial para o desenvolvimento da proposta de alfabetização contida nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 1ª e 2ª Séries e, também, nos demais documentos. Nessa direção, o trabalho com habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização tem importância fundamental, pois, para aprender, o organismo humano precisa estar devidamente preparado. São denominados “[...] pré-requisitos do processo de alfabetização os fatores específicos e necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, dependentes da maturação e das condições ambientais” (p. 85). De acordo com Braggio (1992, p. 16), na metade da década de 1950,

[...] um grande número de pesquisadores e teóricos começa a rejeitar o comportamentalismo. ‘As intenções se voltam para a psicologia cognitiva, que mantém que a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e as estruturas cognitivas pré-existentes no indivíduo, que não é visto como recipiente passivo de estímulos do ambiente, mas um processador da informação ativo e seletivo [...].

Nesse sentido, os estímulos advindos do ambiente adquirem um papel fundamental na maturação das estruturas cognitivas. Por isso mesmo, segundo escrito nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries, a prontidão necessária à aprendizagem da leitura e da escrita é resultado de dois fatores: maturação e treino. “Funções e capacidades que evoluem naturalmente a partir da concepção, chegam ao seu ponto ótimo se o ambiente possibilitar treinamento específico e

adequado” (1981b, p. 85). Assim, o documento assinala que uma das grandes preocupações das atividades propostas é proporcionar às crianças o treino necessário ao aprendizado da leitura e da escrita.

Para que a criança esteja pronta para aprender a ler e a escrever, segundo os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau - 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), é necessária a aquisição do conhecimento denominado esquema corporal, a estruturação do tempo na organização da escrita e a habilidade emocional e capacidade de concentração.

O conhecimento do esquema corporal se refere ao conhecimento do “[...] próprio corpo (ou conhecimento dos seus modelos posturais) em relação às pessoas e aos objetos que [...] [cercam as crianças]” (1981b, p. 85). Segundo escrito no documento, é o desenvolvimento desse esquema que permitirá à criança construir corretamente os modelos visomotores da escrita, impedindo que confunda letras simétricas (b-d, p-q etc.). O desenvolvimento da capacidade de estruturar o tempo na organização da escrita evitará as inversões na ordem das letras na escrita de palavras ou dos algarismos nos números.

Nesse sentido, o período preparatório para a alfabetização é fundamental, pois propicia o desenvolvimento de funções e capacidades cognitivas específicas que garantem o bom aprendizado da leitura e da escrita, além de prevenir futuros problemas de leitura e escrita. Voltaremos a discutir esse aspecto.

Em síntese, podemos concluir que o conceito de alfabetização adotado nos documentos se apoia numa concepção biológica e psicológica de leitura, o que justifica as bases linguísticas e psicológicas que orientam as proposições para as práticas alfabetizadoras. O aluno é exercitado para se tornar um receptor e emissor de mensagens que são veiculadas por meio da língua. Porém, para que esteja preparado para receber e emitir mensagens, por meio do código linguístico, é necessário que suas capacidades naturais sejam exercitadas na sala de aula. Como veremos, os exercícios começam no período preparatório para a alfabetização e continuam durante todo o ano escolar.



### 3.3 Métodos de alfabetização

Os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) apontam que existem dois caminhos para alfabetizar as crianças: o de marcha sintética (métodos fonético, da soletração e silábico) e o de marcha analítica (global, natural e outros). Para escolher o melhor método a ser utilizado, segundo os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), devem ser observadas as características gerais dos alunos da escola (econômicas, sociais, culturais, emocionais, condições de saúde), a classe que vai trabalhar e os recursos disponíveis (físicos, instrumentais e humanos).

Na perspectiva de que os métodos devem ser adequados à realidade em que o professor atua, em 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, no interior do Programa Educação nas Áreas Periféricas Urbanas, criou “[...] o projeto ‘Ação Supervisora para o Ensino de 1º Grau’, atingindo as 1<sup>as</sup> séries de escolas periféricas urbanas sediadas na DRE-CAP 2”.<sup>4</sup> O material denominado Programação de Língua Portuguesa para a 1ª Série do 1º Grau, proposto pela Coordenadoria, teve a intenção de mostrar ao professor que “O conteúdo de alfabetização proposto nos Subsídios pode e deve ser adaptado a diferentes realidades”. Assim, o documento é pensado para as crianças de periferia urbana que, certamente, têm mais dificuldades para aprender a ler e a escrever.

De acordo com os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b, p. 88), na década de 1980, havia a tendência de se escolher “[...] o método misto que reúne as vantagens dos processos analíticos e sintéticos”. Ainda assinala, com base na experiência, que,

---

<sup>4</sup> A Divisão Regional da Capital 2 estava prevista no Decreto nº 16.976, de 6 de maio de 1981, de São Paulo, que dispunha sobre Unidades Orçamentárias e Unidades de Despesa da Administração Direta.

[...] quando a unidade significativa apresentada à criança é a palavra, ela terá melhores condições de aprender as semelhanças e as diferenças existentes, de se orientar no espaço e, em relação à sucessão de letras da palavra, de identificar esquerda e direita no momento de ler e de escrever, além de se expressar graficamente com maior facilidade (1981b, p. 88).

Tendo em vista a citação e as propostas de trabalho didático contidas nos documentos, podemos concluir que o método que melhor se adapta ao conceito de alfabetização e às bases linguísticas adotadas é o misto ou eclético.

Segundo os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), o trabalho com os métodos pode ser, então, simultâneo, sem se prender a uma única marca. Por isso, sugere o uso do denominado método eclético ou misto, que se utiliza de análise-síntese e de síntese-análise, isto é, “[...] no curso de uma lição, o professor apresenta ‘palavras-chave’, que são trabalhadas exaustivamente e as analisa, decompondo-as em sílabas, e, logo, mediante a síntese, forma novas palavras” (1981b, p. 90-91).

Conforme mostra o documento, os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), o método misto ou eclético pode ser caracterizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Caracterização do método misto ou eclético

MÉTODO	MODALIDADES	PONTO DE PARTIDA
Misto e eclético (analítico sintético)	Análise/síntese e síntese/análise (sequência de passos que se sucedem e recomeçam durante todo o processo de aprendizagem de leitura e escrita)	1. sentença (simples apresentação) 2. seleção da palavra-chave família silábica (a partir da palavra-chave) 3. formação de palavras com as sílabas conhecidas 4. fonema 5. sílaba 6. palavra 7. oração

Fonte: Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981, p. 88).

Como mostra o quadro, a sentença é apenas um contexto linguístico para a palavra-chave que será trabalhada. Esta, por sua vez, permite a definição das famílias silábicas que serão estudadas pelas crianças. Segundo o referido documento, quando o processo de silabação é trabalhado adequadamente, ele favorece o processo de análise e síntese tão necessário à compreensão da mecânica da escrita e da compreensão/apreensão dos significados.

### 3.4 Cartilhas de alfabetização

Conforme os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), a cartilha é um importante *apoio* ao trabalho do professor na alfabetização. Ela é considerada um *apoio*, porque, como adverte o professor:

**[...] o trabalho efetivo, direto, será feito em classe, por Você, junto com seus alunos,** estimulando, lendo na lousa, fazendo-os perceber as semelhanças e as diferenças, lendo na cartilha, em cartazes, escrevendo no quadro-negro, escrevendo no caderno, formando palavras, formando orações, completando palavras, enfim, aproveitando todas as oportunidades que só a observação diária e o trabalho conjunto-professor-aluno podem oferecer (1981a, p. 9, grifos do autor).

Nesse sentido, os dois documentos apresentam elementos para orientar a escolha da melhor cartilha e as suas características: “[...] uma boa cartilha compreende a aprendizagem inicial da leitura em seu duplo aspecto mecânico e o aspecto da compreensão” (1981b, p. 92). Isto é, a cartilha deve levar em conta o conceito de alfabetização adotado oficialmente.

Para a escolha da cartilha, que deve ser feita com muito cuidado, os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) apresentam sugestões que levam em conta a apresentação e o conteúdo. Quanto à apresentação, assinala que o professor deve observar o tamanho e a forma que facilitem o

manuseio pela criança; o tipo de papel que precisa ser “razoavelmente resistente”; a capa, de preferência, “[...] colorida com figuras de seres e objetos que façam parte do mundo infantil” (1981a, p. 10), as ilustrações que devem ser de “[...] fácil visualização e compreensão, sugestivas [e que] mantenham correspondência com o texto” (1981a, p. 10); o tipo e o tamanho das letras (“manuscrita vertical ou levemente inclinada (bem feita) e de imprensa (correspondência entre ambas”). Além disso, as letras devem ser maiores nas primeiras lições, diminuindo gradativamente. No que se refere ao conteúdo, as orientações para a escolha incidem sobre o vocabulário básico e a sequência da apresentação das lições.

Os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) também apresentam sugestões para a escolha da cartilha que levam em conta a apresentação gráfica e o conteúdo. Com relação ao primeiro aspecto, é importante enfatizar que acrescenta apenas alguns elementos relativos ao tamanho das letras para facilitar a sua discriminação e às frases que devem estar espaçadas e curtas para facilitar a leitura. O seu registro em colunas deve ser evitado para que a criança aprenda a ler da esquerda para a direita.

No quadro que se segue, apresentamos as orientações contidas nos dois documentos quanto ao conteúdo:

Quadro 2 – Orientações para escolha da melhor cartilha

QUANTO AO CONTEÚDO	
Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a)	Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b)
<p><b>Vocabulário básico</b></p> <p>Completo: todo o alfabeto (maiúsculo e minúsculo)</p> <p>Palavras com sílabas simples (consoantes e vogais)</p> <p>Palavras com sílabas formadas por uma vogal e uma consoante (ex. am, an, ar, al, as)</p> <p>Palavras terminadas por consoante</p> <p>Palavras com sílabas formadas por grupos</p>	<p><b>Quanto às letras</b></p> <p>As vogais maiúsculas e minúsculas devem ser apresentadas, de preferência manuscritas e em tipo de imprensa</p> <p>Na ordem de apresentação, as letras que, segundo a língua, aparecem com maior frequência na grafia das palavras, devem anteceder as demais</p> <p>Deve-se evitar sequência de letras que tenham</p>

<p>consonantais (ex.: cla, pra)</p> <p>Palavras com sílabas formadas por dígrafos (nh, lh, ch, rr, ss)</p> <p>Palavras com h inicial</p> <p>Palavras com m antes de p e b</p> <p>Palavras com final ao</p> <p>Palavras com c e ç com som de s (cedo, peço)</p> <p>Palavras com s com som de z (casa)</p>	<p>som ou grafia semelhante para impedir possíveis confusões tanto na discriminação visual, quanto na discriminação auditiva (ex.: t e d, semelhantes no som, e p e b, semelhantes no som e na forma)</p>
<p><b>Sequência na apresentação das lições</b></p> <p>Gradação das dificuldades: do mais simples para o mais difícil</p> <p>Evitar confusão de sons de grafia</p> <p>Manter distância entre: b-d, m-n, ga-ca, ss-ç, ch-lh-nh, ã-ão</p>	<p><b>Quanto às sílabas</b></p> <p>As sílabas de som aberto são as de mais fácil discriminação e, portanto, devem preceder às de som fechado</p> <p>A sílaba inicial das palavras-chave deve ser destacada e bem exercitada quer oral, quer graficamente</p> <p>A sílaba inicial da palavra-chave, depois de analisada, deve ser exercitada em outras palavras ocupando diferentes posições</p>
	<p><b>Quanto às palavras</b></p> <p>Devem ser escolhidas palavras que façam parte do repertório verbal da criança por serem mais significativas</p> <p>A produtividade é outro fato importante e, por isso, devem-se escolher palavras que permitam construção rápida de novas unidades</p> <p>De início, as palavras devem ser curtas, evitando-se o aparecimento de letras semelhantes tanto na forma como no som</p> <p>As palavras-chave devem representar coisas fáceis de serem desenhadas para possibilitar exercícios variados.</p>
	<p><b>Quanto às frases</b></p> <p>As frases deverão ser introduzidas, em qualquer método, o mais breve possível, para que se atenda à motivação da criança</p> <p>Outra razão para que as frases sejam logo introduzidas é evitar problemas de aglutinação de palavras.</p> <p>Os contos, qualquer que seja o método</p>

	utilizado, devem ser apresentados o mais breve possível, a partir das frases que a criança já pode construir. De preferência, deve-se atender às motivações das crianças
--	--

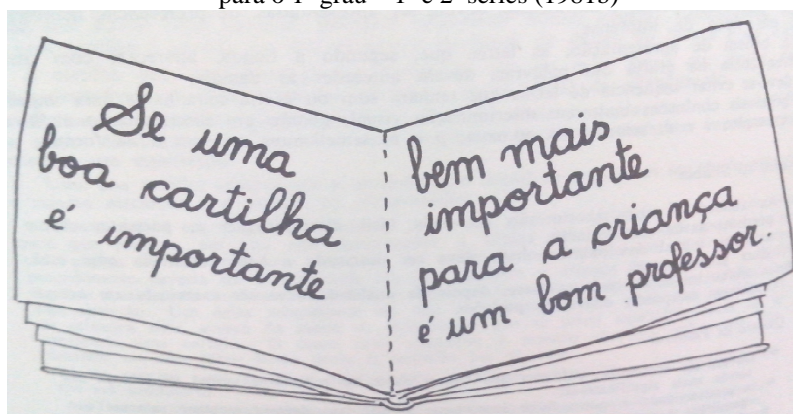
Fonte: Subsídios para a implementação do Guia Curricular de língua portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b)

Como se pode observar, no primeiro documento, a preocupação é com os critérios de apresentação das palavras nas cartilhas, considerando os tipos de sílabas que são introduzidas de acordo com a graduação de dificuldades estabelecidas. O segundo documento também tem preocupação com a graduação das dificuldades, mas aponta a necessidade de trabalho com unidades linguísticas, como letras, sílabas, palavras e frases.

Certamente, a preocupação com essas diferentes unidades tem relação com o conceito de alfabetização que aparece mais bem definido no segundo material e com a indicação do método misto que exige análise e síntese.

Apesar das orientações para a escolha das cartilhas, os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981, p. 92, grifos do autor) reiteram que “[...] *a cartilha é apenas um dos elementos auxiliares do ensino da leitura e da escrita*”, assinalando que: “Se uma boa cartilha é importante bem mais importante para a criança é um bom professor” (1981a, p. 94).

Figura 40 – Figura da página 94 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



Fonte: Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a, p. 94).

Algumas cartilhas são mencionadas no documento Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau. Como dito, esse material foi construído para aplicação

com alunos das classes de periferia urbana. No Anexo 4 da Programação, é mostrada a correlação entre as palavras-chave das cartilhas e as orientações contidas nesse manual.

As cartilhas que são utilizadas para efetuar a correlação são: Caminho suave, de Branca Alves de Lima; Aprender a viver, de Amara Fiore; No reino da alegria, de Doracy de Paula Faleiros de Almeida; Hora alegre, de Gilda de Guimarães Piedade; e A cartilha da Mimi, de Sissi Duarte. É interessante notar que a cartilha Caminho suave já havia sido indicada, pelos órgãos oficiais de São Paulo, em 1966.

Figura 41 – Capa da cartilha *Caminho suave*



Figura 42 – Capa da cartilha *No reino da alegria*



Figura 43 – Capa da cartilha *Aprender e viver*

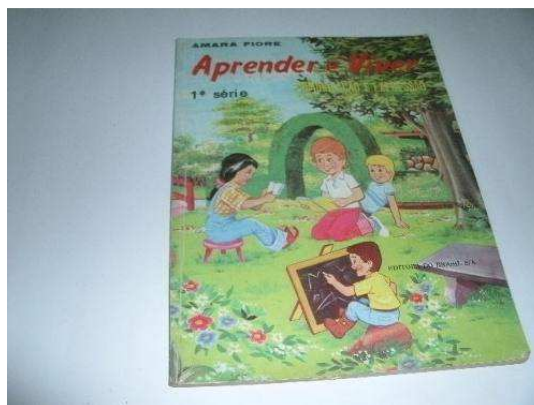


Figura 44 – Capa da cartilha *Hora alegre da criança*



Figura 45 – Capa da cartilha *A cartilha da Mimi*



De acordo com entrevistas realizadas com professoras que atuaram no período ditatorial militar, duas cartilhas foram utilizadas nas escolas da região de São Carlos. Dessa forma, consideramos importante trazer elementos que nos permitem compreender como essas cartilhas estavam estruturadas e se elas obedeciam aos critérios estabelecidos nos documentos produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Na análise das cartilhas, deter-nos-emos no período preparatório na alfabetização, nas metodologias utilizadas nas cartilhas e no conteúdo veiculado por elas.

As professoras entrevistadas abordaram muitos aspectos relativos ao seu trabalho na sala de aula e informaram como era afetado pelas políticas implementadas na época pelo Governo de São Paulo. A professora C., no momento da entrevista, tinha 73 anos de idade. Sua experiência como professora alfabetizadora foi predominantemente em “escolas isoladas”. Ela estudou no Instituto de Educação Álvaro Guião do primário ao colegial. Ao terminar o colegial e o curso normal, realizou o curso de aperfeiçoamento e, depois, dois anos do Curso de Administração Escolar, também no Instituto de Educação Álvaro Guião. Participou do vestibular na Faculdade Moura Lacerda (atual Centro Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto), onde fez os cursos de Administração Escolar e Orientação Educacional. Também cursou um ano de Magistério. Começou a trabalhar em 1958, como substituta, no Instituto de Educação Álvaro Guião. A partir de 1967, quando assumiu uma cadeira do ensino primário, foi trabalhar em classes de alfabetização em diversas fazendas distantes e nas imediações da cidade de São Carlos. Por volta de 1978, trabalhou na cidade nas escolas denominadas atualmente Escola Estadual Luiz Augusto de Oliveira e Escola Estadual Jesuino de Arruda.

A professora I., no momento da entrevista, tinha 71 anos de idade. Ela estudou na Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo, desde o primário até o curso normal. Logo que se formou, assumiu cadeira premium (1960) por ser a primeira aluna da turma. Trabalhou por algum tempo em escolas isoladas e, quando se casou, em São Carlos, fez o Curso de Administração Escolar no Instituto de Educação Álvaro Guião. Nessa escola, exerceu função comissionada e, em 1965, no processo de remoção, conseguiu lecionar na atualmente denominada Escola Estadual Luiz Augusto de Oliveira, onde trabalhou até se aposentar, em 1990. A professora I. também foi aluna da segunda turma da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1972 a 1976.

Durante as entrevistas, as professoras assinalaram modos diferentes de uso das cartilhas. A professora C. sublinhou que era ferramenta essencial para o ensino, juntamente



com os carimbos, cartazes e musiquinhas que contribuía no processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido, diferentemente do que preconizavam os Subsídios, a cartilha não era apenas um instrumento auxiliar, um apoio.

A professora I. disse que utilizava a cartilha *Caminho suave* para o desenvolvimento de *atividade extra*, e a cartilha *Quem sou eu?*, imposta pelo regime, mas o que gostava mesmo era de produzir o seu próprio material:

Foi uma época de muitas imposições, como o regime mesmo exigia. Então, era imposto formação de fila, era imposto Hino Nacional antes da entrada, era imposto que a criança soubesse todos os hinos. A gente trabalhava com eles desde a 1ª série. E a imposição mais grave que eu achei, muito desadaptada, foi a do método global. Tudo bem, o método global é excelente, mas ele é uma parte do processo, a gente vê em Psicologia que a primeira visão é a global, mas depois você tem que fazer um processo analítico-sintético pra complementar o método. E as pessoas que orientavam elas também eram penduradas em cabides de emprego e não davam a melhor orientação. Elas impunham, inclusive, a cartilha que a gente tinha que usar na época. Tivemos que usar e usamos Quem sou eu?, uma cartilha, uma determinada cartilha. Impunham o método, davam alguns subsídios, mas eram incompletos. E, como o professorado mais antigo não estava acostumado a trabalhar com o método analítico, que era do global para a parte, mas estava acostumado a trabalhar com o sintético, que é da parte pro todo. Trabalhava a letra, a sílaba, a palavra, a frase. E eles vieram: ‘Não, vocês tem que trabalhar o texto, depois do texto, é que vocês vão chegar lá na sílaba’ (PROFESSORA I, 2011).

É importante assinalar que os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª série mencionam o importante concurso do professor na realização do trabalho de alfabetização. Quando se reportam a critérios para escolha das cartilhas, apontam que eles eram adequados para a *confecção de uma boa cartilha*, o que indica haver incentivo para a criação/produção de cartilhas adequadas à realidade das crianças.

O texto da entrevista também permite entender que a adoção do método misto ou eclético, ao invés do global, que já havia sido imposto, também responde aos interesses dos professores que, acostumados a adotar métodos sintéticos, se opunham ao método global.

O método misto era considerado um método que se valia das vantagens dos analíticos e sintéticos.

No Diário Oficial do Estado de São Paulo (Estados Unidos do Brasil), de 18 de fevereiro de 1966, por meio do Comunicado I, a *Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares* divulgou a relação de livros de leitura diária e de leitura suplementar autorizada para utilização em 1966, nas escolas de São Paulo. Dentre as cartilhas indicadas, encontramos aquelas mencionadas pelas professoras e, também, a cartilha *Caminho suave*, que continua sendo, de certa forma, indicada na década de 1970 e 1980, quando ocorreu a produção e reedição dos Subsídios que visavam a implementar o Guia Curricular de Língua Portuguesa.

Nas imagens abaixo, apresentamos as capas das cartilhas *Caminho suave*, editada em 1974 pela Editora Caminho Suave Ltda; em parceria com o Instituto Nacional do Livro – Ministério da Educação e Cultura –, e da cartilha *Quem sou eu?*, publicada no ano de 1972 pela Editora do Brasil. É importante lembrar que a cartilha *Caminho suave* foi publicada, pela primeira vez, em 1949. Ela continua a ser editada na atualidade e é vendida em grandes livrarias nacionais.

Figura 46 – Capa da 76ª ed. da cartilha *Caminho suave*      Figura 47 – Capa da 70ª ed. da cartilha *Quem sou eu?*



Para as duas professoras entrevistadas, as crianças, inicialmente, teriam que dominar os requisitos para alfabetização, ou seja, elas precisavam de treino específico para que pudessem amolecer as mãos. Segundo a professora C., as crianças das escolas isoladas não cursavam a pré-escola e, por isso, o treino da coordenação motora era tão essencial. Porém, mesmo que as crianças cursassem a pré-escola, a professora I: considerava necessário iniciar a alfabetização pelo período preparatório, conforme preconizavam as orientações

contidas nos Subsídios. Como aponta Branca Alves de Lima, autora da cartilha *Caminho suave*, o objetivo desse período era “[...] adaptar a criança ao ambiente e [...] estimular a formação de hábitos e de atitudes” (LIMA, 1986, p. 7). Nesse sentido, visava a adaptar a criança à escola, permitir a observação de problemas que atrapalhariam o aprendizado da criança e seu desenvolvimento e desenvolver habilidades essenciais para iniciar o aprendizado da leitura e da escrita, tais como: coordenação motora (fina e grossa), discriminação visual, discriminação auditiva, orientação espacial, orientação temporal, entre outras (LIMA, 1986).

Os métodos utilizados nas duas cartilhas são bem diferentes, pois a cartilha *Caminho suave* “[...] se baseia no processo essencialmente visual de ‘Alfabetização pela Imagem’ (Método Eclético)” (LIMA, 1986, p. 4). Segundo Lima (1986, p. 4) teve-se a preocupação, ao fazer a cartilha, de “[...] escolher temas vivenciados [...] [pela criança] (a família, a casa, a escola, a comunidade, os animais, as plantas etc.) e de utilizar ‘palavras-chave’ significativas, pertencentes ao seu universo vocabular ou facilmente assimiláveis”.

Já a cartilha *Quem sou eu?*, utilizada pela professora I., tem uma proposta diferente. A autora Therezinha Rocha assinala que a cartilha se baseia no método analítico, pois, segundo ela:

O que significa um **g** para uma criança que acaba de ingressar na escola? E um **ga**? Mas, ‘gatinho’, já tem um significado, já pode ser visualizado num todo compreensível.

E quanto mais será agradável à criança, se não apenas eu apresentar a palavra gatinho numa oração, mas fazendo parte de um pequeno conto, dividido em capítulos ou unidade? (ROCHA, 1968, p. 11, grifos da autora).

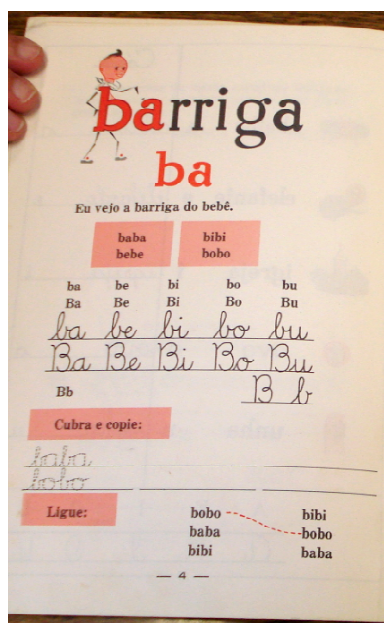
Rocha (1968) propõe que os alunos cheguem às sílabas, mas partindo de um *todo compreensível*. Sendo assim, mesmo que as cartilhas partam de unidades distintas (palavras e pequenos textos), elas enfatizam o ensino das sílabas e, portanto, as palavras e as frases são pré-textos para o ensino dessa unidade da língua: a sílaba.

O primeiro capítulo da Cartilha *Quem sou eu?* é intitulado *Dudu e sua família*. Nas primeiras páginas, Rocha apresenta Dudu e a sua família (mãe, pai, irmão e irmã). Após cada apresentação, há uma atividade de desenho e pintura de um dos integrantes da família. Ao término da apresentação de toda a família de Dudu, a autora mostra os animais de estimação dos irmãos de Dudu, um cachorro e um gato. Já o segundo capítulo, denominado *Dudu vai à escola*, começa com o texto abaixo:

Figura 48 – Página da cartilha *Quem sou eu?*

Assim, a Cartilha começa o ensino com a leitura de pequenas frases. Elas visam à apresentação da família de Dudu. Em seguida, a criança será exposta a pequenos textos que contam a história do menino. De modo geral, podemos dizer que a cartilha veicula visões de família e de escola perfeitamente organizadas onde habitam pessoas felizes. Obviamente, a visão de felicidade e de ordem é, respectivamente, sentimento e comportamento valorizados pelos ideais desse regime. Assim, a ordem familiar seria prenúncio de ordem também no contexto social mais amplo. Então, um clima de ordem, por sua vez, insinua um contexto sem problemas de qualquer natureza, logo, um clima de felicidade.

Em termos de conteúdo, a cartilha *Caminho suave* se difere enormemente da cartilha *Quem sou eu?* As palavras e frases nela contidas objetivam apenas ensinar o sistema da língua. Por isso, eles são artificialmente construídos para esse fim, como mostra a figura abaixo:

Figura 49 – Página da cartilha *Caminho Suave* (1974)

Essa é a primeira lição da cartilha. Sua finalidade é ensinar a família silábica ba, be, bi, bo, bu. Por isso, em primeiro lugar, no alto da página, está escrita a palavra barriga, com destaque em vermelho para a sílaba ba. Em seguida, essa sílaba é isolada da palavra e apresentada em uma frase (Eu vejo a barriga do bebê). Após a apresentação da frase, são apresentadas, em dois quadros coloridos, as palavras baba, bebe, bibi e bobo. Diferentemente da frase, as palavras são compostas somente com sílabas da família silábica estudada na lição. Em seguida à apresentação dessas palavras, é apresentada a família silábica em letras impressas e manuscritas, maiúsculas e minúsculas. Finalmente, são iniciadas as atividades de memorização da família silábica e das palavras.

Tendo em vista essa organização, podemos entender por que a autora denomina o método utilizado na cartilha de eclético. Ele envolve o estudo de frase, palavra-chave, família silábica, letras, palavras e frase novamente, e seu objetivo, conforme mencionamos, é levar as crianças a memorizar essas unidades essenciais que formam o texto. A professora I., apesar de reconhecer os benefícios do método global, considerava importante que as crianças dominassem essas unidades para que pudessem ler textos e, por isso, não deixava de utilizar a cartilha *Caminho suave*.

Braggio (1992), ao analisar as concepções que subjazem a métodos de alfabetização recorrentes no Brasil, tomou para exame a cartilha *Caminho suave*. Segundo a autora, na cartilha, a linguagem é *restringida, controlada e artificial*. Ela é também fragmentada, como mostra a página exposta, em sentenças, palavras e sílabas, muitas vezes

isoladas entre si e do contexto linguístico. Um dos pontos importantes da análise da autora diz respeito ao fato de o conteúdo dos textos não estar voltado para a construção de significados, mas no intuito de garantir o ensino aprendizagem das unidades da língua. Sendo assim, podemos dizer que a noção de alfabetização, como expressão e compreensão de significados, se perde, permanecendo, na cartilha, apenas como um processo mecânico, de codificação e decodificação.

Se tomarmos o conteúdo da cartilha e cotejarmos com os critérios para a sua escolha, contidos nos Subsídios, podemos dizer:

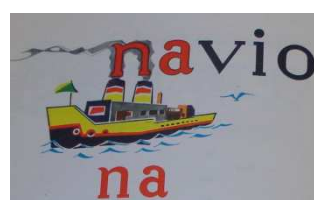
a) Quanto à apresentação gráfica: as ilustrações mantêm correspondência com o texto e são de fácil visualização, como pode ser visto na imagem que se segue:

Figura 50 – Imagem da cartilha *Caminho suave*



b) Com relação ao conteúdo: a cartilha contempla todo o alfabeto, do mais fácil ao mais difícil, mas não mantém a distância sugerida pelos documentos entre as letras: b-d; m-n; an-am; ga-ca; ss-ç; ch-lh-nh; ã-ão, para que as crianças não façam confusão entre sons e grafias parecidos. Esse item deveria ser contemplado em uma boa cartilha.

Figuras 51 e 52 – Imagens da cartilha *Caminho suave*



c) Com referência às letras, são apresentadas na forma manuscrita e em imprensa. Contudo, como mencionado, a autora não evita a sequência de letras que tenham

som e grafias semelhantes. Além disso, o ch, lh e o nh são apresentados aos alunos sem o devido distanciamento para não causar confusões.

d) Quanto às sílabas, a cartilha inicia com as sílabas de sons abertos. As famílias silábicas das letras *m* e do *n* são apresentadas logo após a da letra *l* e antes da letra *p*, que são sílabas de sons abertos que deveriam preceder as de som fechado por ser de fácil discriminação, segundo os documentos. Como observamos, as sílabas iniciais das palavras-chave sempre são destacadas e trabalhadas tanto oral como graficamente.

e) No que diz respeito às palavras, elas deveriam fazer parte do repertório verbal da criança, por serem mais significativas. Apesar de a autora da cartilha afirmar que esse é uma aspecto importante, nem sempre utiliza um vocabulário significativo para as crianças. Segundo a autora, a cartilha emprega,

[...] como ponto de partida, vocábulos familiares à criança, de fácil articulação e conteúdo significativo, as dificuldades diminuem, inclusive nos meios em que a pobreza de linguagem e de vocabulário caminha junto com a incapacidade de exprimir o pensamento em frases mais completas (1986, p. 4).

Figura 53 – Páginas da cartilha *Caminho suave* (1974)

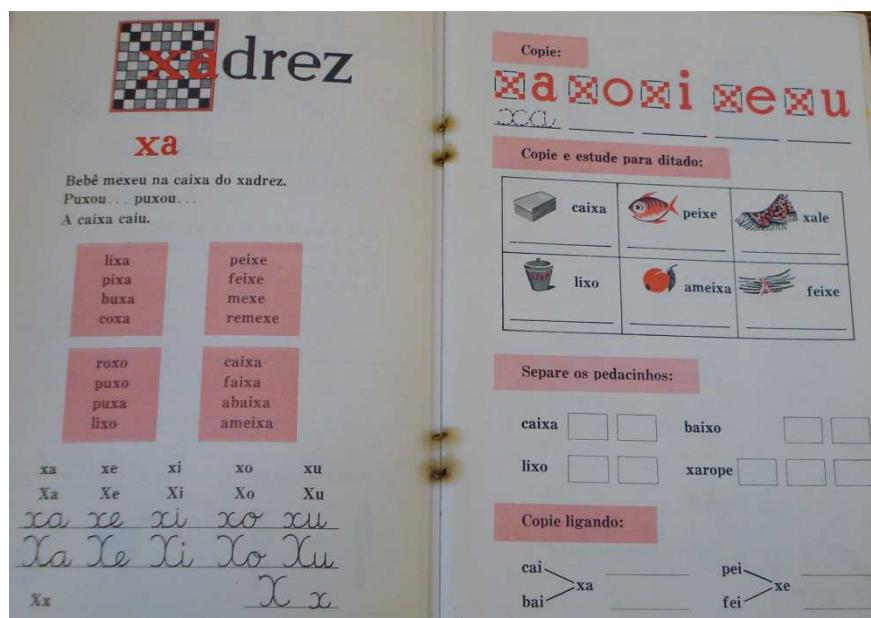
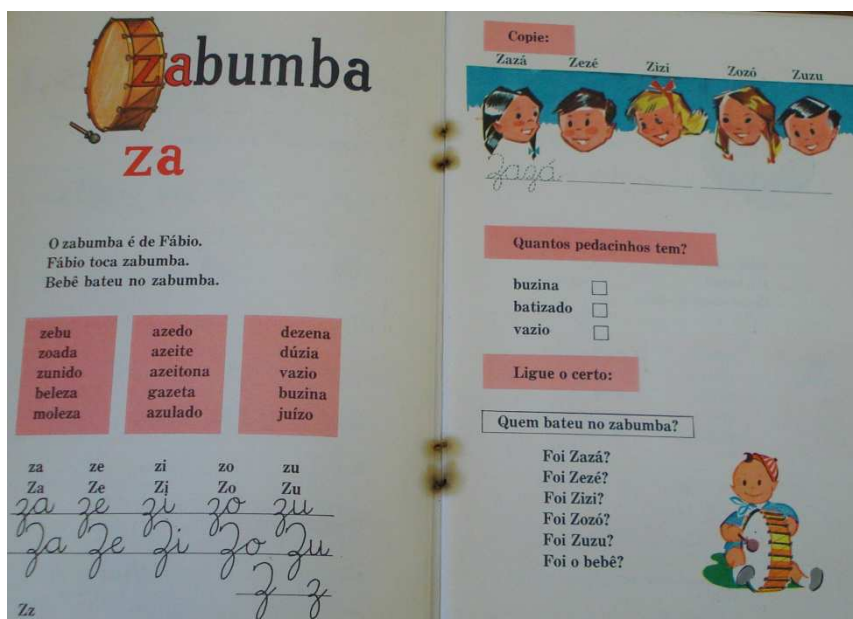


Figura 54 – Páginas da cartilha *Caminho suave* (1974)

Apesar de a cartilha *Caminho suave* não levar em conta grande parte dos critérios definidos para a escolha das cartilhas, ela é indicada na Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981) e, por isso, é utilizada pelos professores nas escolas, conforme constatamos nas entrevistas. Segundo Mortatti (2000, p. 203), essa cartilha consta da lista das “[...] dez cartilhas mais utilizadas em grupos escolares do Estado de São Paulo, em meados da década de 1969, conforme pesquisa realizada pela Fundação do Livro Escolar (FLE) de São Paulo”. Essa informação, de certo modo, explica as análises que fizemos da cartilha.

Não podemos deixar de mencionar que a Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981) apresenta, conforme mencionado, no Anexo 4, a correlação entre as palavras-chave da cartilha *Caminho suave* e as orientações contidas na Programação no que diz respeito à sequenciação das palavras-chave. Dessa forma, indica um modo para trabalhar com a cartilha, considerando a gradação pretendida nos documentos editados pela Secretaria de Estado de São Paulo para o ensino dessas palavras, ajudando, dessa maneira, a minimizar os problemas contidos nas cartilhas.



### 3.5 O período preparatório para a alfabetização

As orientações contidas nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série e nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª série, assim como a Programação de língua portuguesa para a 1ª série do 1º grau indicam que o processo de alfabetização deve ser iniciado pelo período preparatório. Assim, somente “[...] depois de termos procurado fazer um bom trabalho inicial, vamos introduzir nossos alunos na aprendizagem de sílabas-chave e de palavras-chave” (1981b, p. 95).

O período preparatório proposto pelos documentos deve durar, no mínimo, 20 dias letivos e deve iniciar com uma pesquisa para saber quais as experiências de vida de cada aluno, pois

[...] nossos alunos já viveram seis, sete ou mais anos e trazem muita experiência de vida que varia de acordo com os estímulos que cada uma recebeu e que atuaram sobre a sua personalidade básica. Os que vêm de meio sócio-econômico mais pobre participam também de uma subcultura e têm também valores humanos que enriquecerão a experiência dos colegas; precisamos aproveitar o dia-a-dia escolar para possibilitar uma troca efetiva de experiências (1981a, p. 27-28).

Apesar de apontar que as experiências das crianças pobres podem enriquecer as experiências dos colegas, o conteúdo proposto para o período preparatório é bastante rígido e tem a finalidade de trabalhar os órgãos dos sentidos, ou seja, órgãos naturais, de modo que as crianças estejam em condições de discriminar sons para receber e emitir mensagens.

Depois de conhecer bem seus alunos para um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem, os Subsídios apresentam orientações precisas para o trabalho com os pré-requisitos essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita. Os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) sugerem que o planejamento do ensino pode ser feito em unidades, dedicando a Unidade I ao trabalho com atividades do período preparatório e a Unidade II ao trabalho com análise e síntese. Nesse sentido, a primeira contém “[...] treinamento em prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita distribuído pelas atividades da classe” (1981a, p. 13) e a segunda, “[...] sugestões de exercícios de treinamento do mecanismo de análise e síntese em três palavras-chave” (1981a, p. 13). As habilidades básicas a serem treinadas são: noção de

esquema corporal; organização temporal, espacial e temporoespacial; discriminação e memória auditiva; discriminação e memória visuais; capacidade de análise e síntese; lateralidade; vocabulário e articulação e, por fim, atenção, compreensão e observação.

Os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) mostram como utilizar as pranchas didáticas para discriminação visual, orientação espacial, orientação temporal e outros exercícios para o desenvolvimentos de habilidades específicas.

É importante notar que as pranchas didáticas são um material que faz parte dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª série e, segundo escrito, esse documento visa a auxiliar o professor “[...] na difícil tarefa de preparar seus alunos de primeira e segunda séries do primeiro grau, para o desenvolvimento do processo de alfabetização [...]”. (1981b, p. 17). Apesar de não termos encontrado todas as pranchas, localizamos três delas que ainda estavam guardadas em uma escola estadual de São Carlos. Seguem as fotos, que ficam como exemplo para entendermos um pouco melhor o que eram essas pranchas:

Figura 55 – Prancha 6 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



Figura 56 – Prancha 7 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



Figura 57 – Prancha 19 dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)



As justificativas apresentadas em ambos os Subsídios para o trabalho com o período preparatório são semelhantes, assim como para a definição das habilidades a serem treinadas. A importância do trabalho com cada habilidade é apresentada nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série, das habilidades, conforme expomos no Quadro que se segue:

Quadro 3 – Importâncias do trabalho com cada habilidade apresentada nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série

HABILIDADES	IMPORTÂCIA
Esquema corporal	Permite a percepção das coisas no espaço e das letras nas sílabas, das palavras nas orações
Organização temporal, espacial e temporoespacial	Permite a aquisição da noção de sequência necessária à leitura e à escrita, pois as palavras se constituem uma sequência de letras e de sílabas e as sentenças, em sequência de palavras
Discriminação e memória auditivas	Contribui para ajudar a criança a ouvir bem os sons da língua
Discriminação e memória visuais	Contribui para a distinção de diferenças e semelhanças entre os traçados das letras

Nas pranchas para discriminação visual, o objetivo é, “[...] a partir de uma percepção global, discriminar semelhanças, diferenças, posições e cores permitindo-lhe, ao mesmo tempo, aumentar seu repertório verbal através de processos de seleção, manipulação e controle visual” (1981b, p.23). Assim, nesse documento, há orientações minuciosas de como os professores deveriam trabalhar cada prancha sobre a discriminação visual e sobre as demais habilidades. A título de ilustração, apresentamos um exemplo de orientações para trabalhar a discriminação visual utilizando as pranchas didáticas:

#### PRANCHA DIDÁTICA Nº 01

##### *Exercícios propostos*

##### *Orientação ao professor:*

- Procure conhecer bem o material do exercício.
- Escolha o grupo com o qual você irá trabalhar.
- Apresente a prancha ao grupo.
- Use algumas palavras de estímulo.

Ex.: - ‘Vamos fazer um jogo com esta figura?’

- Peça às crianças que, sem dizer nada, olhem a prancha demoradamente.

Ex.: ‘Agora, bem quietinhas, sem falar, olhem bem esta prancha para vocês verem tudo que está desenhado nela. Façam de conta que seus olhos são duas portinhas e que tudo que está desenhado na prancha vai entrar, por elas, em suas cabecinhas’.

- Peça a uma criança, sem lhe dar ‘dicas’, que diga baixinho, em seu ouvido, o que a prancha contém. Espere que a criança fale.

- Deixe que a criança diga: - ‘a prancha tem’... (nome dos animais, especificando-os).

- Faça o mesmo com todas as crianças. Estimule cada uma a nomear todos os animais. Ex.: - ‘Você já falou o nome de todas as figuras’? ‘Não faltou nenhuma’?

- Tente fazer com que, depois que todas as crianças nomearam todos os animais, o grupo diga a que *classe* pertencem as figuras (animais).

Neste exemplo não precisamos empregar, com as crianças, a palavra ‘classe’, se formam um grupo por terem as mesmas características essenciais. Ex.: - ‘O cachorro é um’... (animal). – ‘E o cavalo’ ? – ‘E a girafa’? etc. – ‘Então esta prancha é a prancha dos’... (animais).

- Indique as figuras, uma de cada vez, perguntando ao grupo: - ‘O que é isto’?

- Quando todas as figuras tiverem sido trabalhadas, faça com que, sem olhar para o desenho, as crianças as evoquem, perguntando-lhes:

*Vamos fazer, pelo menos, uma pergunta a criança.*

- - Que animais você viu?
- - Quantos animais você viu?
- - Como era a girafa?
- - Com que animal ela é mais parecida? Por quê?

- Deixe que todos respondam a uma só voz. Observe se há dúvidas quanto ao nome falado.

- Providencie figuras avulsas de animais, de acordo com o tamanho de cada quadrinho e, à medida em que forem sendo entregues às crianças, leve-as à comparação destas com as da prancha. Aproveite a ocasião para comparar, também, as figuras entre si, levando o aluno a descobrir semelhanças e diferenças entre os animais.

- Diga-lhes que procurem, na prancha, a figura mais semelhante àquela que cada criança recebeu.

- Peça aos alunos, um de cada vez, que correspondem a sua figura à figura semelhante da prancha. Pergunte a cada aluno, no momento em que coloca a figura sobre a prancha, em que fileira foi colocada; peça-lhe para estabelecer diferenças e semelhanças.

- Pergunte também em que coluna foi colocada a figura.

- Extraia das crianças o conceito de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>,... e última.

- Aproveite a possibilidade que o material oferece, para explorar a noção de *cores* na figura.

- Explore também a noção de quantidade:

- - Quantos pés?
- - Quantas orelhas?
- - Quantos rabos? etc.

- Peça aos alunos que comparem a figura do animal.

- - Você sabe o que ela come?
- - Você sabe por que muita gente pensa que a girafa é muda?

Uma informação desse tipo assume caráter de brincadeira e de curiosidade, favorecendo o clima psicológico da sala de aula. Por exemplo: saber que a girafa é considerada muda por serem suas cordas vocálicas atrofiadas, só emitindo sons fracos. (Informações baseadas na Euciclopédia Delta de Ciências Naturais, vol. 5 – Zoologia, Editora Delta S/A; Rio de Janeiro – Brasil).

OBS.: Os outros grupos, nos quais foi dividida a classe, são igualmente trabalhados. Posteriormente, numa segunda etapa, é conveniente que se façam jogos semelhantes, com a classe toda, aproveitando-se o mesmo material. A troca de ideias enriquece a experiência de todos.

Sempre que possível, os alunos que apresentarem maior dificuldade serão atendidos e estimulados individualmente (1981b, p. 25).

Assim, como nos relata Lanza (1988, p. 83) “[...] a importância do desenvolvimento de determinadas habilidades visuais reforça a necessidade de um trabalho mais constante, gradativo, que envolva também a percepção e a discriminação dos elementos componentes do texto, da palavra e da sílaba”. Dessa forma, é importante propor atividades que reforcem essa percepção e discriminação, mas o professor também, de acordo com Lanza (1988), deve estar atento às respostas das crianças e discuti-las, principalmente quando elas não conseguem resolver corretamente a atividade ou não a fazem, pois muitas vezes a criança não entendeu o que se pede.

Para Lanza (1988, p. 93), é de grande importância que se trabalhe com a discriminação de letras e/ou palavras, pois “[...] esses exercícios envolvem a observação da

palavra, seus elementos componentes e a ordem em que eles aparecem na mesma, aspectos relevantes que devem ser percebidos pelo alfabetizando”.

O trabalho proposto com a “Percepção auditiva” objetiva que os alunos sejam capazes de ouvir bem. Nesse sentido, deve-se proporcionar aos alunos “[...] treino específico para desenvolvimento da percepção auditiva” (1981b, p. 45). “Assim sendo, é muito importante que, no período preparatório para a alfabetização, a criança seja treinada no sentido de desenvolver a percepção auditiva e/ou suprir possíveis falhas nesta área” (1981b, p. 45). Para isso, o documento trará vários exercícios para trabalhar a percepção auditiva na criança, considerando cinco etapas a serem vencidas, que são: sensação de presença e de ausência de estímulos sonoros, localização da fonte sonora, discriminação auditiva, memória auditiva e análise-síntese auditiva. Por exemplo:

#### EXERCÍCIO Nº 1

- Leve as crianças a formarem uma roda, ficando um dos alunos no centro, de olhos vendados.
- Explique o jogo: quando uma das crianças da roda bater palmas, a do centro deve caminhar em direção ao som e tentar identificar o colega, tocando-lhe no rosto.
- A criança que foi identificada, irá para o centro da roda e a brincadeira continua (1981b, p. 46).

Lanza (1988, p.75) considera

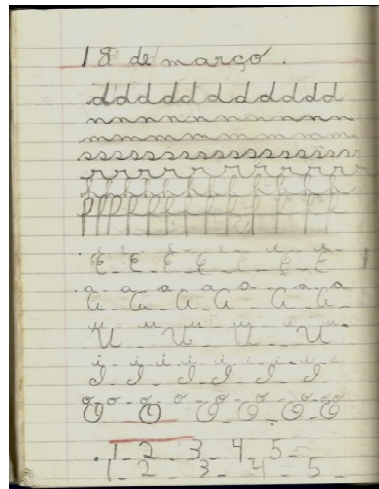
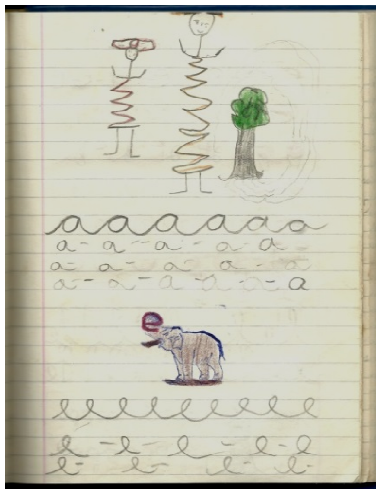
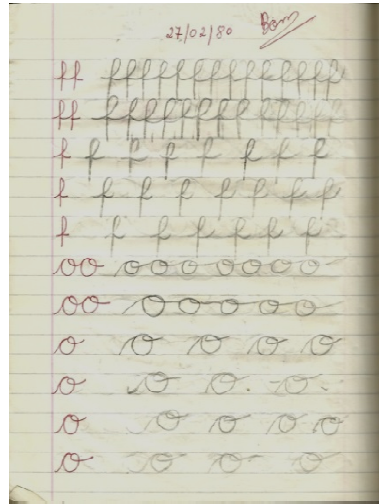
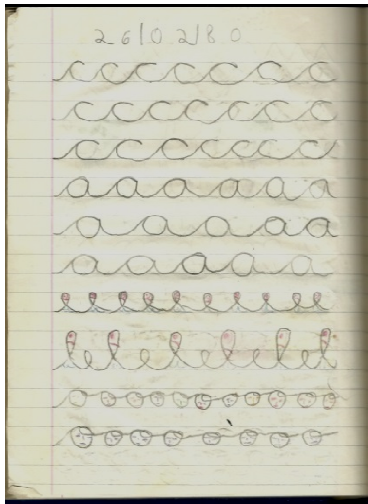
[...] que o ato de ler e escrever é uma processo essencialmente linguístico, em que a codificação (da língua oral para a língua escrita) e a decodificação (da língua escrita para língua oral) estão envolvidas, tornam-se imprescindíveis certas habilidades auditivas para o bom desenvolvimento da alfabetização.

O “Treino articulatório e discriminação auditiva” tem como objetivo detectar quais são os fonemas alterados e quais as falhas articulatórias das crianças. Sendo assim, “[...] é importante, então, que sejam feitos exercícios discriminativos entre os fonemas trocados, ajudando a criança a perceber a diferença existente entre eles” (1981b, p. 55). Os exercícios para esse item eram realizados com quatro fitas cassete que tinham lado A e B.

A coordenação motora é outra habilidade essencial trabalhada no período preparatório.

Encontramos um caderno de uma criança que fez a 1ª série no ano de 1980, numa escola estadual do município de São Carlos/SP. Os exercícios de coordenação motora são muito frequentes, principalmente, no mês de fevereiro. Apresentamos, na sequência, imagens das atividades realizadas pelo aluno.




Figuras 58, 59, 60 e 61 – Folhas do caderno de um aluno de 1ª série (1980)



Neste contexto, não poderíamos deixar de destacar as atividades de análise e síntese. No período preparatório, são sugeridas na figura abaixo:



Figura 62 – Figura dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)

1º momento  Temos um <b>todo</b>	2º momento  Temos as <b>partes</b> de um <b>todo</b>	3º momento  Temos novamente o mesmo <b>todo</b>
1º momento pato Temos um <b>todo</b>	2º momento pa to p a t o Temos as <b>partes</b> de um <b>todo</b>	3º momento pato Temos novamente o mesmo <b>todo</b>

Fonte: Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a, p. 33).

Esse tipo de exercício visa a levar a criança a perceber o todo, que pode ser dividido em partes que, depois, podem ser unidas para formar, novamente, o todo.

Além dessas habilidades básicas, é necessário, de acordo com os Subsídios, criar oportunidades variadas para que as crianças enriqueçam o vocabulário e treinem a pronúncia de palavras com a devida correção do professor quando houver incorreção. A atenção, concentração e observação também precisam ser treinadas de modo a garantir a execução adequada das tarefas escolares.

Pensando um pouco no que era feito na prática, colocaremos algumas falas de professoras que trabalharam em escolas estaduais de São Paulo no período da ditadura militar. Corroborando o que os documentos indicam, todas as professoras entrevistadas mencionaram que deveriam sempre começar o ano em uma sala de alfabetização (1ª série do 1º grau) com os pré-requisitos para a alfabetização. Em média, ele deveria durar de 15 dias a um mês, dependendo dos alunos e de suas dificuldades. Segundo uma professora, esse era um período de treino, “[...] era para ter um joguinho da mão, para dar uma amolecidinha na mão, para aprender ler o lado que ia a letra” (PROFESSORA C., 2011). A professora I. nos disse durante a entrevista:

[...] na minha alfabetização, eu começava com o período pré, os pré-requisitos, sem pré-requisitos você não alfabetiza. Você tem que começar daquelas condições básicas: movimentos da esquerda para direita, de cima para baixo, todas aquelas habilidades [...].

Você tem que rever tudo que eles tiveram em termos de pré. Então, fica lá, 15 dias, um mês, quando a sala precisar dando os pré-requisitos. A

criança que não tem esses pré-requisitos para alfabetização, ela não pode iniciar o processo.

[O que seriam os pré-requisitos?]

Discriminação visual, discriminação auditiva que tem nessa fase, todas essas, espaço, orientações espaciais. Toda aquela coisa do pré, que o prezinho faz. E, se a criança não estiver com aquilo solidificado, da esquerda para direita, pra cima, pra baixo, movimentos grandes. Inclusive a gente fazia um movimento bem grande de todas as letras, depois ia diminuindo, punha na linha, comparava a minúscula com a maiúscula [...]. (PROFESSORA I., 2011).

Assim, podemos dizer que as orientações para o trabalho com o período preparatório foram assimiladas pela professora, que acreditava na sua importância, assim como descrito nos Subsídios.

O período preparatório proposto é, portanto, coerente com a ideia de que a maturação biológica tem importância fundamental nos processos de aprendizagem. Na década de 1980, estudos, como os de Popovic (1981), demonstraram que, mesmo as crianças com seis anos de idade poderiam aprender a ler e a escrever, desde que tivessem maturidade para tal. Nesse sentido, o treino de habilidades se torna essencial para iniciar o processo de alfabetização propriamente dito, ou seja, a aprendizagem do código escrito.

### 3.6 Alfabetização propriamente dita

O Guia Curricular de Língua Portuguesa define os objetivos a serem atingidos no 1º ano do 1º grau, em relação a expressar-se oralmente, ouvir, ler e expressar-se por escrito, apontando quais objetivos devem ser enfocados com preocupação de sistematização e sem essa preocupação. Assim, muitos objetivos são trabalhados de forma indireta e direta pelos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), pelos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) e também pela Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c).

Sendo assim, buscaremos mostrar os modos como os documentos implementadores do Guia Curricular de Língua Portuguesa propõem o ensino da língua portuguesa na 1ª série. Nesse sentido, é importante destacar que os três documentos mencionados no parágrafo anterior assinalam que, após o período preparatório, ou seja, após o trabalho com as habilidades que garantem uma boa aprendizagem no processo de alfabetização, serão trabalhadas *palavras-chave* e *sílabas-chave*. De maneira mais específica, conforme preconizam os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a, p. 114), será iniciado o “[...] o estudo de palavras-chave, com destaque da sílaba-chave, discriminação do fonema e recomposição da sílaba com a substituição das vogais para a formação das ‘famílias’”.

Esse documento orienta que sempre se deve iniciar o trabalho com uma palavra que comece com uma consoante fricativa.<sup>5</sup> Se a cartilha escolhida não contemplar essa orientação, o professor deve fazer um trabalho à parte com uma palavra que tenha esse som inicial. O argumento para tal recomendação diz respeito à possibilidade de prolongar o som desse tipo de fonema, o que facilita a sua discriminação. Além disso, recomendam que as palavras-chave tenham duas sílabas (dissílabas), sejam substantivos e a primeira sílaba termine com **a**.

Tanto os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) como os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) sugerem etapas para o desenvolvimento do trabalho com as palavras-chave que podem ser sintetizadas:

### **1ª etapa: discriminação da palavra-chave em frase/oração**

O professor deve iniciar, de acordo com os Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), apresentando orações que contenham a palavra-chave escolhida e, a partir daí, explorar o tema pedindo aos alunos que eles falem outras orações com essa palavra-chave. Todas as orações devem ser escritas na lousa com letras de imprensa e manuscrita e depois o professor lê todas elas, apontando para

---

<sup>5</sup> As consoantes fricativas são aquelas “[...] cuja pronúncia resulta da aproximação incompleta de dois órgãos da boca, o que obriga a corrente de ar a comprimir-se, escoando-se ininterruptamente, num ruído comparável com uma fricção: [f], [v], [s], [z], [x], [j]”. Grosso modo, são aquelas que produzem um chiado no momento em que são produzidas.

as palavras durante a leitura. Na sequência, inicia-se o trabalho de discriminação da palavra-chave, perguntando aos alunos onde ela se encontra nas frases e, posteriormente, destacando essa palavra com giz colorido. Após esse trabalho, o professor deixará na lousa algumas frases mais significativas e pedirá que os alunos copiem as orações e, em seguida, o professor deixará na lousa apenas a palavra-chave de cada oração para que os alunos copiem. No fim dessa etapa, o professor escreverá em uma tira de papel a palavra que está sendo trabalhada e mostrará para os alunos.

### **2ª etapa: discriminação da palavra-chave em outras palavras**

Nesta etapa, o professor deverá, segundo os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), trabalhar com a discriminação auditiva e visual da palavra-chave. Para a discriminação da palavra, os Subsídios sugerem atividades, tais como: o professor fala diversas palavras e, quando disser a palavra-chave em estudo, os alunos deverão bater palmas. Já para a discriminação visual, são diversos os exercícios sugeridos: ligar a palavra-chave ao modelo em destaque, destacar a palavra-chave, desenhar o objeto que a palavra nomeia, copiar várias vezes a palavra-chave, ler e escrevê-la na lousa com os alunos e por eles.

### **3ª etapa: discriminação da sílaba-chave**

Na terceira etapa, o documento sugere procedimentos para que se faça a discriminação das sílabas. Assim, o professor deve começar falando bem devagar a palavra-chave, de forma que separe as sílabas para que os alunos percebam quantos pedacinhos tem a palavra. Depois irão bater palmas para cada pedacinho da palavra que falarem. Após esse primeiro procedimento, o professor deverá pegar a tira de papel com a palavra-chave escrita e dobrá-la separando as sílabas e depois mostrar aos alunos a primeira sílaba. Finalmente, deve cortar a tira separando as sílabas. O professor orientará os alunos a fazerem os mesmos passos com tiras individuais.

### **4ª etapa: fixação da sílaba-chave**

Nesta etapa, o documento apresenta modelos de exercícios de fixação da sílaba-chave: ligar palavras que comecem com a sílaba-chave, pedir que os alunos levantem a

mão quando falar a sílaba-chave (discriminação oral entre outras sílabas), destacar a sílaba-chave em diferentes posições nas palavras dadas, copiá-la e pedir que falem palavras que comecem com a sílaba-chave.

### **5ª etapa: formação da família silábica**

Para iniciar esta etapa, o documento sugere que o professor pronuncie a sílaba-chave, prolongando o som do fonema inicial que a compõe, para os alunos perceberem esse som. Enquanto pronuncia as sílabas, deve chamar a atenção dos alunos para a posição dos lábios, da língua em relação os dentes etc. Deve ainda escrever na lousa, sempre prolongando a pronúncia do som inicial e, depois, pronunciar somente o fonema sem a vogal. Em seguida, pronuncia novamente com a vogal a no final e chama a atenção dos alunos indicando que a sílaba acaba com a. Prossegue, pronunciando novamente a consoante com a vogal e, ao final. O professor deverá utilizar o mesmo procedimento para todas as outras vogais (i, o, u).

É interessante treinar bem o mecanismo de formação da ‘família’ com a substituição das vogais. Outros fonemas também podem ser usados na formação da primeira ‘família’. Exemplo: m, l, n e todos aqueles cujos sons podem ser prolongados na emissão, para serem bem percebidos (1981a, p.120).

### **6ª etapa: fixação da família silábica**

Para começar esta etapa de fixação da “família” silábica, o documento sugere iniciar lendo a escrita da família colocada na lousa na etapa anterior, ressaltando as vogais e, depois, as crianças devem copiar no caderno. Em seguida, o professor deve explicar que, nos livros, a letra é diferente. Ele deve escrever a família com letra de imprensa em uma tira de papel e a fixar na lousa, para, embaixo dessa tira, escrever com letra manuscrita a família silábica. Deve, ainda, pedir aos alunos que leiam a família nos dois tipos de letra. Posteriormente, copiar a família com letra manuscrita no caderno.

Segundo o documento, o professor deve sempre associar a “família” à palavra de origem, isto é, à palavra-chave que iniciou esse trabalho. Exemplo: fa de faca

Ao final desta etapa, o professor deverá distribuir fichas de cartolina para que os alunos escrevam a “família” estudada e guardem em um envelope.

### **7ª etapa: introdução de nova palavra-chave e destaque da sílaba-chave com formação de nova “família”**

Nesta etapa, o professor deverá escolher nova palavra e trabalhar seguindo todos os passos anteriores.

### **8ª etapa: formação de palavras novas a partir das sílabas estudadas**

Segundo os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), depois de estudadas duas “famílias” de sílabas, inicia-se o trabalho de formação de novas palavras, em exercícios variados. Então, com as fichas das duas “famílias”, o professor e os alunos podem formar novas palavras, juntando duas sílabas. Depois o professor pode fazer desenhos na lousa para que os alunos escrevam a palavra correspondente, e vice-versa, desenhar figuras que representem as palavras escritas na lousa. Outro modelo de exercício apresentado é colocar as sílabas estudadas em balões para juntá-las e formar novas palavras ou colocar sílabas em um quadro para que os alunos formem palavras. O professor pode dar sílabas iniciais para que os alunos completem formando palavras. Ainda o professor deve pedir que os alunos separem as sílabas das palavras formadas para, depois, juntá-las novamente. Fazer diversas formas de ditado para que os alunos escrevam as palavras (ditado mudo, ditado com desenho e ditado oral). Por último, pode listar palavras começadas pelas sílabas das “famílias” trabalhadas.

Como podemos concluir, mediante as etapas delineadas, a finalidade do estudo das palavras-chave é formar palavras novas com as sílabas estudadas (7ª etapa). Para isso, será necessário discriminar a palavra-chave, a sílaba-chave (que será sempre a sílaba inicial da palavra-chave) e formar a família da sílaba-chave, substituindo as vogais. A fixação da aprendizagem é uma etapa intermediária fundamental no aprendizado das sílabas.

Apesar de as etapas indicarem o ensino da língua do todo para as partes e das partes para o todo, no caso específico, da palavra para a sílaba e da sílaba para a palavra, podemos dizer que elas ainda se assentam na psicologia behaviorista ou comportamentalista, ao propor um aprendizado fundado no treino e na fixação de sílabas, ou seja, centrado no treino das unidades menores da língua. Dessa maneira, a aquisição da linguagem escrita se dá por meio da “[...] associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do

indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (BRAGGIO, 1992, p. 7), deixando de lado o caráter funcional da língua, conforme proposto no Guia Curricular de Língua Portuguesa (1975), e o conceito de alfabetização como processo de compreensão e expressão de significados.

Quando as crianças aprendem a escrever palavras, de acordo com o escrito nos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série” (1981a), é necessário introduzir as orações e frases com a finalidade de aprender a ler e a escrever orações simples isoladas e pequenos textos. Para o ensino das orações e pequenos textos, esses subsídios orientam o professor a como proceder para ensinar o tamanho dos parágrafos, o uso de maiúscula inicial, de ponto final, a utilização do espaço e o título.

O tamanho do parágrafo deve ser combinado com as crianças (dois ou um dedinho a partir da margem). Além disso, deve-se ensinar que são usados no início das orações e, quando a oração não cabe na linha, ela deve ser continuada na linha seguinte a partir da margem. O uso da letra maiúscula e do ponto final precisa ser demonstrado na lousa, por meio da reprodução de orações, enfatizando o lugar e o tamanho desse tipo de letra e a colocação do ponto final da oração. Quanto ao espaço, é preciso ensinar ou combinar com as crianças quando pode pular linha e quando é necessário utilizar todas as linhas do caderno ou folha de papel. O título deve ser escrito com letra maiúscula inicial no centro da linha.

Assim, conforme propõe o Guia Curricular de Língua Portuguesa, na parte expressar-se por escrito, primeiro, as crianças revelarão “[...] automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorram: palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, sem o e e no final e palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, com o e e no final”. A introdução do ensino de orações e textos privilegiam as palavras compostas com esse tipo de sílaba que são, comumente, denominadas sílabas simples.

O ensino das orações e textos é seguido pelo ensino de sílabas compostas e outras *dificuldades da língua*. Essas dificuldades são iniciadas na 1ª série, mas, segundo os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), devem ser reforçadas na 2ª e 3ª séries. Esse documento assinala ainda que: “Com bom senso, criatividade, amor, paciência, persistência conseguiremos um trabalho mais fácil e ao mesmo tempo mais produtivo” (1981a, p.147) com as dificuldades da língua. Enfatiza que as cartilhas têm boas atividades e, também, o professor pode criar outras interessantes.

Como o ensino deve ser sequenciado conforme a gradação de dificuldades da língua estabelecida, os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua

Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) apontam sugestão de apresentação das sílabas simples e dos dígrafos, apresentada nos quadros que se seguem:

Figura 63 – Figura dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b)

SUGESTÕES DE SEQUÊNCIA DE APRESENTAÇÃO DAS SÍLABAS SIMPLES E DOS DÍGRAFOS									
DURAÇÃO PROVÁVEL	EXEMPLO DE PALAVRA CHAVE	FAMÍLIAS DE SÍLABAS				OBSERVAÇÕES			
3 meses e meio (mais ou menos)	17 dias letivos	1 semana	faca	fa	fe	fi	fo	fj	Treinar o jogo de decomposição da sílaba e troca de vogais
		1 semana	mala	ma	me	mi	mo	mu	Treinar o jogo de decomposição da sílaba e troca de vogais
		1 semana	lata	la	le	li	lo	lu	Treinar o jogo de decomposição da sílaba e troca de vogais
		2 dias	de retomada geral						
	17 dias letivos	1 semana	pato	pa	pe	pi	po	pu	
		1 semana	tapete	ta	te	ti	to	tu	Introduzir a partir daqui a formação do plural em s
		1 semana	caneca queijo	ca	que	qui	co	cu	Apresentar que e qui logo em seguida ao ca, co, cu, porque pertence à mesma família sonora (ver sugestões de estratégias, Unidade III)
		1 semana	rato carro pirata	ra	re	ri	ro	ru	Apresentar rr logo em seguida ao r (rato) vibrante, porque tem o mesmo som (ver sugestões na Unidade III)
	2 dias	de retomada geral							
	12 dias letivos	1 semana	bala	ba	be	bi	bo	bu	Treinar bem o traçado desta letra
1 semana		navio	na	ne	ni	no	nu		
1 semana		janela	ja	je	ji	jo	ju		
1 semana		dado	da	de	di	do	du	É possível que já tenha aparecido antes na formação de orações	
2 dias	de retomada geral								

—continuação

DURAÇÃO PROVÁVEL	EXEMPLO DE PALAVRA CHAVE	FAMÍLIAS DE SÍLABAS				OBSERVAÇÕES			
22 dias letivos	2 semanas	sapo pássaro asa	sa	se	si	so	su	Apresentar ss logo em seguida ao s inicial, porque pertence à mesma família sonora (ver sugestões na Unidade III)	
		gato guerra ou foguetete	ga	gue	gui	go	gu	Apresentar gue e gui logo em seguida ao g (gato) tem o mesmo som	
		vaca	va	ve	vi	vo	vu	Chamar a atenção do aluno para o traçado.	
		hora	ha	he	hi	ho	hu		
	2 semanas	coelho ilha	lha	lhe	lhi	lho	lhu	O ch é muito mais usado do que o x na nossa língua, por isso foi introduzido primeiro	
		Nha Maria	nha	nhe	nhi	nho	nhu		
		chapéu	cha	che	chi	cho	chu	Ver sugestões de fixação dos fonemas lh, ch, nh na Unidade III	
	2 dias	de retomada geral							
	5 dias letivos	1 semana	zazá	za	ze	zi	zo	zu	
			xarope	xa	xe	xi	xo	xu	Treinar apenas as palavras mais usadas comumente.

Observação: apresentar a formação de plural em s a partir da 5ª palavra-chave.

Fonte: Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries (1981b).

É importante ressaltar que os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e os Subsídios para a



implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) e também a Programação de Língua Portuguesa para 1ª série do 1º grau (1981c) concretizam os objetivos do Guia Curricular de Língua Portuguesa. Os três documentos propõem um ensino sequenciado e, portanto, a aprendizagem é controlada. A criança é exposta, gradativamente, a fragmentos da língua, havendo ênfase nos aspectos gramaticais. Esse tipo de ensino começa a ser duramente criticado na década de 1980, quando da introdução e divulgação do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no campo da alfabetização.

Segundo essas autoras, como também foi possível observar na apresentação das propostas neste trabalho, “[...] tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do ‘melhor’ ou ‘mais eficaz’ deles” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 27). De certo modo, os documentos analisados tentam evitar a polêmica entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos, ao propor mecanismos de análise e síntese, portanto, uma organização do trabalho fundada no método misto ou eclético. Entretanto, podemos concluir que há forte privilégio no ensino das sílabas. Nesse sentido, podemos dizer que prevalece o ponto de vista de que, inicialmente, a aprendizagem da linguagem escrita (do ler e escrever) é uma questão mecânica e, por isso, é preciso aprender a técnica da escrita (ponto de vista que permanece até os dias de hoje).

Os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a) e os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b), portanto, elaboram de forma geral a proposta de ensino, apresentando etapas do processo e orientações para o professor alfabetizador. Por sua vez, a Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c) detalha como o professor deve conduzir o ensino diariamente, desde o período preparatório até o ensino das *dificuldades da língua*. Esse material segue as orientações contidas nos Subsídios de implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa.

É importante salientar que as propostas para os professores, conforme assinalam Ferreiro e Teberosky (1989, p. 19-20), são orientadas por “[...] concepções psicológicas precisas. Com efeito, ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência grafema-fonema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, em uma

associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos”. Segundo as autoras, esse modelo é coerente com a teoria associacionista. Elas salientam ainda que o linguista Leonard Bloomfield elaborou as bases para a construção desse tipo de proposta, ao postular que as causas das dificuldades de leitura e escrita estão no domínio imperfeito da mecânica da escrita.

Finalmente, podemos dizer que, apesar de a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, ter adotado um conceito de alfabetização que não se restringe a um processo de codificação e decodificação, mas abrange, também, a compreensão e expressão de significados por meio da leitura e da escrita, a ênfase é no primeiro, ou seja, na codificação e decodificação. Escrever e ler orações e textos são exercícios posteriores ao aprendizado das sílabas simples ou compostas com consoante e vogal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos os documentos descritos e *refletir sobre os Subsídios produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras, na primeira série do primeiro grau, nesse Estado, no período de 1975 a 1985*, observamos que todos os documentos posteriores ao Guia Curricular de Língua Portuguesa (1975) seguem os objetivos propostos por esse Guia, que traçou diretrizes para o trabalho dos professores. Então, em vista da provável dificuldade desses profissionais em trabalhar de forma satisfatória os conteúdos da fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, foram editados outros documentos para orientar os professores que, muitas vezes, eram leigos. Conforme assinalam Bittar e Ferreira Jr. (2006, p. 162), para atender à demanda do aumento quantitativo das escolas opera-se “[...] um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais” com a implantação das licenciaturas de curta duração. Nosso trabalho mostrou que, para os professores que atuavam nas primeiras séries do ensino de 1º grau, a formação continuada se deu pela produção de materiais pedagógicos/orientadores que indicavam o como fazer.

Assim, nos documentos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propunha um roteiro a ser seguido pelos professores para o ensino da leitura e da escrita, que poderia ser adaptado de acordo com a realidade de cada sala de aula e de seus alunos, podendo o professor optar pelo melhor método de ensino, mas, ao mesmo tempo, os documentos sugerem a utilização do método eclético ou misto, pois, na década de 1980, havia a tendência de escolher “[...] o método misto que reúne as vantagens dos processos analíticos e sintéticos (1981b, p. 88).

Além disso, segundo os Subsídios, esse era o método que melhor se adaptava ao conceito de alfabetização e às bases linguísticas utilizados para orientar o trabalho pedagógico. Como vimos, a Secretaria de Estado da Educação define o conceito de alfabetização adotado nos documentos apoiada em uma concepção biológica e psicológica de leitura, pois a leitura é, ao mesmo tempo, um processo de compreensão de significados e de decifração/decodificação de letras, sílabas e palavras.

Os professores poderiam seguir os documentos ou apenas utilizá-los como uma orientação. A mesma abertura existia com relação ao uso de cartilhas, vista como material de apoio e, por isso, os professores poderiam criar o seu próprio material. Apesar dessa abertura, os Subsídios dão orientações para a escolha da melhor cartilha e como deveria ser o material produzido pelo professor.

Em uma das entrevistas realizadas com uma professora alfabetizadora que trabalhou no período estudado, verificamos que, apesar das orientações, ela utilizava a cartilha não apenas como apoio, por considerá-la um bom material de ensino. Outra professora disse que eram usadas como apoio e para atividades extras, pois ela gostava de produzir o seu próprio material.

Assim como preconizado nos Subsídios, as professoras apontam o período preparatório como um momento de grande importância, no qual deveriam trabalhar os pré-requisitos para alfabetização antes de iniciar a alfabetização propriamente dita, pois, para elas, sem esses pré-requisitos, não conseguiriam alfabetizar os alunos, pois somente “[...] depois de termos procurado fazer um bom trabalho inicial, vamos introduzir nossos alunos na aprendizagem de sílabas-chave e de palavras-chave” (1981b, p. 95). A importância atribuída ao período preparatório está relacionada com a noção de maturidade necessária à aprendizagem escolar.

Sendo assim, os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série (1981a), os Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas das fitas cassete e para o processo de alfabetização (1981b) e também a Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau (1981c) definem que, após o trabalho com as habilidades que garantem uma boa aprendizagem no processo de alfabetização, o período preparatório, serão trabalhadas *palavras-chave* e *sílabas-chave*, isto é, as crianças entrarão na alfabetização propriamente dita.

A alfabetização deverá levar as crianças a atingir os objetivos traçados pelo Guia Curricular de Língua Portuguesa, para a 1ª série do 1º grau, em relação a expressar-se oralmente, a ouvir, a ler e a comunicar-se por escrito, apontando quais objetivos devem ser enfocados com preocupação de sistematização e sem essa preocupação. Assim como define o Guia Curricular de Língua Portuguesa, os Subsídios reiteram o desenvolvimento do trabalho por etapas, obedecendo ao grau de dificuldades da língua, partindo do mais fácil para o mais difícil. Além dessa gradação, o estudo das palavras-chave e das sílabas-chave tem por finalidade formar palavras novas com as sílabas memorizadas. Para isso, é necessário discriminar a palavra-chave e a sílaba-chave (que será sempre a sílaba inicial da palavra-chave) e, posteriormente, formar a família da sílaba-chave, substituindo as vogais, para, depois, formar novas palavras com as sílabas estudadas. A fixação da aprendizagem é uma etapa intermediária fundamental no aprendizado das sílabas.

Então, mesmo que as etapas propostas indiquem que o ensino da língua seja do todo para as partes e das partes para o todo, no caso específico, da palavra para a sílaba e da sílaba para a palavra, podemos dizer que elas ainda se assentam na repetição e memorização, ao propor um aprendizado fundado no treino e na fixação de sílabas, ou seja, centrado no treino das unidades menores da língua. Dessa maneira, a aquisição da linguagem escrita se dá por meio da “[...] associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (BRAGGIO, 1992, p. 7), deixando de lado o caráter funcional da língua, conforme proposto no Guia Curricular de Língua Portuguesa (1975), e o conceito de alfabetização como processo de compreensão e expressão de significados.

Assim, os três documentos posteriores propõem um ensino sequenciado e, portanto, a aprendizagem é controlada. Os alunos são expostos, gradativamente, a fragmentos da língua, e os documentos apresentaram mecanismos de análise e síntese, portanto, de uma organização do trabalho fundado no método misto ou eclético. Entretanto, podemos concluir que há forte privilégio no ensino das sílabas. Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita (do ler e escrever), inicialmente, é uma questão mecânica e, por isso, é preciso aprender a técnica da escrita.

Pensamos que atingimos os objetivos traçados inicialmente para esta dissertação, pois, como colocado, após as análises dos documentos encontrados, assinalamos o conceito de alfabetização, as bases linguísticas e psicológicas que orientam os Subsídios, identificamos e caracterizamos o método eclético como o indicado para a concretização da proposta de ensino, discutimos o trabalho proposto para o período preparatório, identificamos os métodos de alfabetização que melhor se adequavam à proposta, comparamos as orientações contidas nos documentos para a escolha das cartilhas e analisamos as orientações para o trabalho com as palavras-chave e as sílabas-chave. Porém, toda pesquisa é inconclusa; sempre haverá o que ser dito ou escrito.

Para finalizar, lembramos um trecho do Plano Estadual de Educação de São Paulo (1970-1971):

[...] é inadmissível que, no atual estágio de desenvolvimento paulista, existam ainda crianças marginalizadas de educação primária. Da mesma forma, não se pode assistir passivamente à evasão de elevado contingente de crianças, antes do término da instrução primária (v. 2, p. 2).

Se, naquela época, já não se podia admitir a exclusão e a marginalização das crianças pobres do ambiente escolar, o que podemos dizer nos nossos dias? Podemos dizer que, infelizmente, mesmo tendo a maioria das crianças na escola, as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional continuam altas ainda depois de tantas políticas nacionais e estaduais de educação que, *supostamente*, visaram à melhoria da qualidade da educação. Grifamos o termo *supostamente*, porque as práticas pensadas, pelo menos nos documentos estudados, dificilmente garantiriam a formação de pessoas capazes de atuar ativamente na sociedade. No entanto, não nos deteremos nesse aspecto, pois esse poderá ser tema para outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Publicações Europa-América, 1963.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médica, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pro-Letramento**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12616&Itemid=842>>. Acesso em: 2 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PROFA** (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2010.

BRASIL. **INAF** (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **I Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1973. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria-Geral. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto; 1980/1985**. Brasília: MEC/DDD, 1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CARDOSO, Cancionila Jankovski. **Cartilha ADA e EDU: de produção regional à circulação nacional (1977–1985)**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6550--Res.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

CORTES, Bianca Antunes. Financiamento na educação: salário-educação e suas dimensões privatizantes. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 408-423, out./dez. 1989.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diário Oficial. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/5638807/dosp-poder-executivo-18-02-1966-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA JÚNIOR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FERREIRA JÚNIOR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4. ed. Cascavel, PR: Assoeste Editora Educativa, 1985. p. 41-48.



GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura acadêmica, 2011. p. 201-220.

LANZA, Avani Avelar Xavier. **Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório**. 1988. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Branca Alves. **Manual do professor para a cartilha: “Caminho suave”**. 3. ed. São Paulo: Caminho Suave Ltda, 1986.

LIMA, Branca Alves. **Cartilha Caminho suave**. 76. ed. São Paulo: Caminho Suave Ltda, 1974.

LOURENÇO, Elaine. **A educação e o ensino de história em São Paulo nos anos 1970**. Trabalho apresentado no XIX Encontro Regional de história: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP, São Paulo, 8 a 12 de setembro de 2008.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfmortattihistextalfbbr.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 36, p. 71-86, fev. 1981.

RIBEIRO, Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA, Jeane Maria de Freitas. **Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)**. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083350001019001P8>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ROCHA, Therezinha. **Quem sou eu?** (Guia do professor). 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1968.

ROCHA, Therezinha **Cartilha Quem sou eu?** 70. ed. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1972.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau: 1ª série**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1981. 176 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau:**

**1ª e 2ª séries:** sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete e para o processo de alfabetização. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1981. 295 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programação de língua portuguesa para a 1ª série do 1º grau.** São Paulo: SE/Cenp, 1981. 463 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau.** São Paulo: Cerhupe, 1975. 279 p.

SÃO PAULO. **Plano estadual de educação: 1970-1971.** São Paulo, 1970. v. 1.

SÃO PAULO. **Plano estadual de educação: 1970-1971.** São Paulo, 1970. v. 2.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, F. **Alfabetização.** Brasília: MEC; Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

**ANEXO**

# LÍNGUA PORTUGUESA

# INTRODUÇÃO

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Linguística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Linguística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna. Isto tem entravado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade.

> Algumas causas dessa situação poderiam ser assim elencadas:

1. desconhecimento dos objetivos do ensino da língua;
2. falta de fundamentos científicos;
3. a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é ensinada como fim;
4. os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
5. seqüência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas. /

Enfim, o aluno não aprende a língua de hoje e seu funcionamento, as possibilidades que ela oferece para que ele se comunique efetivamente.

> O guia que ora se apresenta baseia-se no caráter funcional da língua / e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:

Troca de informação;  
Manifestação de emoções;  
Manifestações volitivas, etc.

Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, estrutura de língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo, que a língua permite. Processos e procedimentos linguísticos favorecem o pensamento, e a sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento em que a criança adquire a linguagem, os dois se inter-influenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste fundamentalmente, em favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar.

A objetivos gerais e finais correspondem objetivos intermediários a serem atingidos no decorrer de 8 séries, observada a progressão na aquisição dos comportamentos, para que ocorra aprendizagem eficazmente.

Correspondem, ainda, atividades gerais e variadas que serão realizadas por meio de técnicas eficientes, de livre escolha do professor. Não se trata de expectativa de aprendizagem, mas de realidade que o aluno viverá: saber usar a língua como veículo de comunicação. Para que isso ocorra, cumpre-nos esclarecer o que segue:

1. Qual a função da gramática para um estudante de 1º grau, se considerarmos que ele é competente falante de sua língua nativa?

➤ Considerando que:

- para as modernas teorias lingüísticas a Gramática é a expressão explícita da capacidade em grande parte inconsciente do falante,
- nessas mesmas teorias a busca da geração lingüística vai acompanhada por um esforço de formalização referido às transformações que possuem também um poder regulador de filtro e que eliminam certas estruturas, quando estão mal formadas,
- o falante nativo, embora de posse de capacidade lingüística que lhe fornece os modelos da língua, pode produzir orações pouco ou não aceitáveis.

➤ Neste trabalho, Gramática é a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua.

Nesse sentido gramática é diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras prescritivas para o uso erudito da língua. Decorre, daí, que o papel da Gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade, dentro da língua. Partindo da sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas características de outros registros (por exemplo, o do professor). Este papel da gramática está ligado ao desenvolvimento mental e aos processos de equilíbrio e nos dá maior possibilidade de compreender o processo de contínuo desenvolvimento lingüístico de um falante.

➤ 2. O que define e caracteriza uma língua é a sua estrutura. O estudo de uma língua se faz através de padrões lingüísticos atuais. Aprende-se uma língua pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua. O aluno somente dominará a língua quando for capaz de explicitar suas estruturas e operações. Não é a gramática normativa que ensina língua, mas sim a própria língua. Diante disso, ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se.

3. Infelizmente ainda hoje, há acentuada preocupação com o binômio certo/errado, e aqui a gramática normativa encontra fundamentos para ditar normas que, frequentemente, destroem a livre expressão. Concordamos que haja necessidade de algumas normas para se comunicar, normas, no entanto, que a própria língua acentue, aquilo que é tido como aceitável, considerando-se tempo (quando se fala) e espaço (onde se fala), funcionamento e evolução da língua, a fim de não se ensinarem padrões lingüísticos arcaicos, desvinculados de nossa realidade-hoje.

4. Faz-se tanta análise, principalmente sintática, realizam-se tantos estudos teóricos, ensina-se uma terminologia tão extensa, que muitos se convencem de estarem, assim, ensinando língua. Não constataram ainda - o que é pena - que o aluno, às vezes, sabe fazer uma análise, mas não aprendeu a elaborar uma frase aceitável. A necessidade que ele sente é de dominar a língua sem preocupações analíticas, normativas ou corretivas. Precisamos mudar radicalmente, reduzir ao mínimo qualquer prescrição normativa. Evidentemente ortografia oficial e acentuação podem ser deduzidas de normas pré-fixadas.

5. A linguagem não fornece apenas meios à expressão do pensamento e do sentimento, mas ainda ao funcionamento da imaginação criadora. O aspecto construtivo suportaria de modo mais adequado a hipótese da interdependência dos processos lingüísticos e mentais. De fato, a linguagem é bem um trabalho: uma atividade estruturante do sujeito, destinada a elaborar e dar formas ao conteúdo de suas experiências. Mesmo quando dela nos servimos para a comunicação, continua sempre um instrumento de representação imaginativa, de construção do real.

6. A respeito de desenvolvimento:

- a) Objetivos e atividades estão graduados, para que uma etapa prepare a seguinte. As atividades precisam ser vistas como conjunto, elas se interligam, tornam-se interdependentes.
- b) A intensidade dependerá do nível que os alunos apresentarem e do bom senso do professor ao dosar o conteúdo, mas o mínimo indicado deverá ser exigido e avaliado.
- c) O conteúdo é mero instrumento para se atingir objetivo; não poderá ser considerado fim em si.
- d) A técnica, cujo processo de escolha cabe ao professor, só tem sentido como meio para se atingir objetivo.
- e) O objetivo geral só será atingido, se se atingirem os objetivos mais específicos, em seqüência.
- f) As experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino.
- g) A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade lingüística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura.
- h) O estudo de textos literários ou não e obras se fará com vista aos objetivos. Não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre estes e outros tipos de textos.
- i) A leitura, tanto oral quanto silenciosa, de textos será considerada e sempre valorizada.
- j) A redação se processará num crescendo: da composição de textos simples para os mais complexos, sem que haja preocupação de correção excessiva, que inibe e frustra o aluno.
- l) É enfatizada, neste trabalho, a estrutura da oração - Ela é o objeto da gramática. A estrutura do discurso foi deixada para uma etapa posterior.
- m) Objetivos relativos à fase inicial de domínio das técnicas de leitura e de escrita não foram especificados, quando envolviam compromisso com métodos de alfabetização.
- n) Exercícios serão planejados e elaborados, para que o aluno, partindo de sua própria linguagem, identifique e produza formas características de outros registros. Os alunos devem expressar-se de acordo com estruturas lingüísticas aceitáveis conforme o registro. Quando isto não ocorrer:
  1. detectar-se-ão as falhas;
  2. procurar-se-á graduar as dificuldades apresentadas pelos alunos; e
  3. elaborar-se-ão exercícios estruturais e exercícios transformacionais (transposição, supressão, ampliação).
- o) Finalmente, a sistematização de fatos gramaticais e a terminologia correspondente a eles só poderão ocorrer após o aluno ter os mecanismos introjetados, e mesmo assim ambas devem ser evitadas ao máximo para não voltarmos ao tradicional ou mascararmos a gramática normativa com roupagem nova.



# OBJETIVOS GERAIS

➤ "Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Resolução nº 8 CFE, artº 3º, letra a). ✓

Objetivo que se descreve:

- desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social;
- ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita;
- auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais.

➤ O aluno conseguirá, ao longo e ao final dos 8 anos do curso de 1º grau:

- a) conscientizar-se da existência de um substrato para a linguagem aparentado com o racional, isto é, relação entre o nível operatório e o plano linguístico;
- b) reconhecer sua "competência" linguística e os modelos que ela lhe oferece a fim de poder adequá-los às normas gerais (A língua é um sistema de estruturas coerentes);
- c) usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se. Não há limites de formas novas, as possibilidades de transformações são infinitas;
- d) compreender em seus múltiplos aspectos o processo da comunicação e analisá-lo;
- e) passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;
- f) usar a língua em todas as áreas de estudo, ajustando-a especificamente (Ciências, Estudos Sociais ...);
- g) reconhecer, classificar e usar os diferentes tipos de registro;
- h) obter entretenimento pessoal;
- i) criar formas novas de expressão a partir do exercício da atividade crítica;
- j) desenvolver critérios para o estabelecimento de escala de valores;
- l) obter elementos que lhe possibilitem a compreensão do homem;
- m) obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira;
- n) obter elementos que lhe propiciem a compreensão e valorização da cultura de outros povos, em especial o português. ✓

# OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno conseguirá:

## A) Expressar-se oralmente

	SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1. em pensamentos completos e claros .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. com seqüência .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. pronunciando com clareza e correção as palavras ....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. selecionando e procurando evidenciar as idéias impor- tantes .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. com vocabulário adequado .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. com espontaneidade e segurança, ritmo e entonação adequados, para transmitir com expressividade .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. observando a concordância nominal e verbal .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8. observando a regência de nomes e verbos .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9. empregando os elementos constitutivos da oração para:									
9.1. criar novos tipos de frase, usando de transforma- ções .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9.2. recriar a partir de uma estrutura qualquer dada .	*	*	x	x	x	x	x	x	x
10. empregando as diferentes estruturas da língua portu- guesa em seus diferentes registros:									
a) a estrutura dos vocábulos .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b) os elementos constitutivos da oração:									
- a estrutura dos diferentes tipos de frase .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- a estrutura da oração simples .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
c) os processos de coordenação e subordinação .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade) .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x

### LEGENDA

- x Habilidade enfocada com preocupação de sistematização .
- \* Habilidade enfocada sem preocupação de sistematização .
- o Habilidade adquirida, observando-se manutenção. /

Com relação às atividades, utiliza-se apenas a convenção  
x porque elas são sempre realizadas em situação definida.

B) Ouvir

1.	reproduzir .....	x	x	x	x	x	x	x	x
2.	resumir .....		*	x	x	x	x	x	x
3.	identificar a seqüência								
3.1.	dos fatos .....	*	x	x	x	x	x	x	x
3.2.	das idéias .....					*	x	x	x
4.	identificar a idéia principal								
4.1.	de explicações, palestras, diálogos, discursos, noticiários, textos denotativos .....				*	x	x	x	x
4.2.	de textos conotativos .....				*	*	x	x	x
5.	identificar os participantes do discurso .....	x	x	x	x	x	x	x	x
6.	detectar características físicas das personagens .....	x	x	x	x	x	x	x	x
7.	detectar características psicológicas das personagens ..	x	x	x	x	x	x	x	x
8.	detectar características do ambiente físico descrito ...	x	x	x	x	x	x	x	x
9.	determinar e analisar atitudes e reações das personagens.				*	*	*	x	x
10.	determinar e analisar relações (de tempo-espço, causa-efeito) .....				x	x	x	x	x
11.	delimitar partes .....				x	x	x	x	x
12.	identificar pormenores .....		*	x	x	x	x	x	x
13.	identificar as funções da linguagem .....	x	x	x	x	x	x	x	x
14.	distinguir fato de hipótese .....						x	x	x
15.	distinguir opinião de argumento .....						x	x	x
16.	identificar novos tipos de frases geradas por transformações .....	x	x	x	x	x	x	x	x
17.	identificar estruturas diversas em diferentes registros ..	x	x	x	x	x	x	x	x

C) Ler para:

1.	reproduzir .....	x	x	x	x	x	x	x	x
2.	determinar o significado das palavras do texto com um mínimo de 70% de acerto .....	x	x	x	x	x	x	x	x
3.	incorporar ao vocabulário ativo as palavras novas para ele (vocabulário passivo) e dispor delas (empregá-las corretamente) .....	x	x	x	x	x	x	x	x
4.	resumir .....		*	*	x	x	x	x	x
5.	identificar seqüência:								
5.1.	dos fatos .....	*	x	x	x	x	x	x	x
5.2.	das idéias .....				*	*	x	x	x
6.	identificar a idéia principal:								
6.1.	textos denotativos .....	x	x	x	x	x	x	x	x
6.2.	textos conotativos .....		x	x	x	x	x	x	x
7.	identificar personagens .....	x	x	x	x	x	x	x	x
8.	detectar características físicas das personagens .....	x	x	x	x	x	x	x	x
9.	detectar características psicológicas das personagens ..	x	x	x	x	x	x	x	x
10.	detectar características do ambiente físico descrito ...	x	x	x	x	x	x	x	x
11.	determinar e analisar as atitudes e reações das personagens .....					x	x	x	x
12.	detectar características do tempo .....					x	x	x	x
13.	determinar e analisar relações (de causa-efeito, tempo-espço).....				x	x	x	x	x
14.	delimitar partes .....				*	x	x	x	x
15.	identificar pormenores .....	x	x	x	x	x	x	x	x
16.	identificar a estrutura dos textos informativo e narrativo:								

a) levantamento e análise das funções da linguagem ..	x	x	x	x	x	x	x	x
b) composição do texto								
- ordem em que os acontecimentos ter-se-iam dado	x	x	x	x	x	x	x	x
- ordem em que os argumentos apresentados <u>deve</u> riam ser <u>expostos</u> .....					*	x	x	x
- alteração na ordem exposta dos fatos .....		x	x	x	x	x	x	x
- alteração na ordem exposta dos <u>argumentos</u> ....					*	x	x	x
- valor composicional <u>de</u> ssa alteração .....							*	x
17. identificar pormenores estilísticos ao nível do seu <u>co</u> nhecimento <u>linguístico</u> .....		x	x	x	x	x	x	x
18. observar, oralmente, fluência, entonação, pronúncia correta e clara, segurança para transmitir com <u>expressi</u> <u>vidade</u> .....	x	x	x	x	x	x	x	x
19. adquirir na leitura silenciosa, quando necessária, <u>rapi</u> <u>dez</u> , mantendo a expressividade .....						x	x	x
20. classificar (recortes, etc.) .....				x	x	x	x	x
21. organizar o material coletado .....				x	x	x	x	x
22. fazer : - anotações .....				x	x	x	x	x
- resumos (sumários) .....			x	x	x	x	x	x
- sinóticos .....						x	x	x
- fichamentos .....							x	x
23. distinguir fato de hipótese .....						x	x	x
24. distinguir opinião de argumento .....						x	x	x

O aluno conseguirá ler, independentemente ou não, obras de literatura, de seu nível e interesse para:

1. realizar as operações elencadas no item LER quando <u>re</u> <u>queridas</u> .....					x	x	x	x
2. identificar alguns gêneros literários .....						*	x	x
3. recriar um texto .....			*	*	x	x	x	x
4. produzir textos a partir de sua própria linguagem .....	*	x	x	x	x	x	x	x

O aluno conseguirá consultar e/ou utilizar material informati  
vo para fins de estudo, tais como:

1. índices em geral .....		x	x	o	o	o	o
2. glossários e dicionários .....		*	x	x	o	o	o
3. fichários, principalmente de bibliotecas .....			*	x	x	o	o
4. jornais e revistas .....		x	x	x	x	x	x
5. recursos visuais: gravuras, gráficos, tabelas, mapas, etc.	*	*	x	x	x	x	x

D) Expressar-se por escrito:

1. em pensamentos completos e claros .....	x	x	x	x	x	x	x
2. com seqüência .....	x	x	x	x	x	x	x
3. com vocabulário adequado .....	x	x	x	x	x	x	x
4. selecionando e procurando evidenciar as idéias <u>impor</u> <u>tantes</u> .....		x	x	x	x	x	x
5. com espontaneidade e variedade de expressão .....		x	x	x	x	x	x
6. observando a concordância nominal e verbal .....	x	x	x	x	x	x	x
7. observando a regência de nomes e verbos .....	x	x	x	x	x	x	x
8. empregando as diferentes estruturas da língua portu <u>gue</u> <u>sa</u> em seus diferentes registros:							
a) a estrutura dos <u>vocábulo</u> s .....	x	x	x	x	x	x	x
b) os elementos constitutivos da <u>oração</u> :							

- a estrutura dos diferentes tipos de frase .....	x	x	x	x	x	x	x
- a estrutura da oração simples .....	x	x	x	x	x	x	x
c) os processos de coordenação e subordinação .....	x	x	x	x	x	x	x
- as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade) .....	x	x	x	x	x	x	x

Ao registrar suas idéias, o aluno:

1. revelará higiene e estética da escrita evidenciados por:							
1.1. legibilidade .....	x	x	x	x	o	o	o
1.2. uniformidade e ritmo no grafar .....	x	x	x	x	o	o	o
1.3. distribuição do material grafado (spacejamento, margens, parágrafos, etc.) .....	x	x	x	x	o	o	o
2. conseguirá empregar adequadamente:							
2.1. ponto final .....	*	x	x	o	o	o	o
2.2. ponto de exclamação .....	*	x	x	o	o	o	o
2.3. ponto de interrogação .....	*	x	x	o	o	o	o
2.4. vírgula:							
2.4.1. para separar nas datas o nome do lugar ..	x	x	o	o	o	o	o
2.4.2. casos mais usuais .....			*	x	x	x	x
2.5. ponto e vírgula .....					*	*	x
2.6. dois pontos .....			*	*	x	x	o
2.7. travessão .....				*	x	x	o
2.8. dois pontos e travessão em diálogos .....	*	*	x	x	o	o	o
2.9. reticências .....				*	*	x	x
2.10. aspas .....			*	*	x	x	o
2.11. parênteses .....			*	*	x	x	o
2.12. hífen .....			*	*	x	x	o
3. revelará automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorram:							
3.1. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, sem o e e no final .....	x	o	o	o	o	o	o
3.2. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, com o e e no final .....	x	o	o	o	o	o	o
3.3. palavras formadas por r simples e duplo .....	x	x	o	o	o	o	o
3.4. grupos consonantais:							
- de duas letras .....	*	x	x	x	o	o	o
- de três letras .....	*	x	x	x	o	o	o
3.5. dígrafos .....	*	x	x	o	o	o	o
3.6. h inicial .....	*	*	x	x	o	o	o
3.7. m antes de p e b .....	*	x	o	o	o	o	o
3.8. finais em ao e am .....	*	*	x	o	o	o	o
3.9. hiatos e ditongos .....	*	*	x	x	o	o	o
3.10. ch .....	*	*	x	x	o	o	o
3.11. x .....	*	*	*	x	x	o	o
3.12. c e ç, representando o fonema s (cedo, peço) ..	*	x	x	o	o	o	o
3.13. s, representando o fonema z (asa) .....	*	*	x	x	o	o	o
3.14. g e j .....	*	*	x	x	x	o	o
3.15. l e u .....	*	*	x	o	o	o	o
3.16. sufixo-oso .....	*	*	x	x	o	o	o
3.17. sufixo-ção .....	*	*	x	o	o	o	o
3.18. sufixos -eza, -izar .....	*	*	x	x	x	o	o
3.19. prefixos mais comuns (por exemplo re, in, des, etc.)	*	*	x	x	o	o	o
3.20. maiúsculas .....	*	x	o	o	o	o	o
3.21. hífen .....	*	*	*	x	x	x	o

4. revelará automatismos quanto às transformações das formas verbais:

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
4.1. nominais .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.2. presente do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.3. pretérito imperfeito do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.4. pretérito perfeito do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.5. pretérito mais que perfeito do indicativo (predominantemente a forma composta) .....				x	x	x	x	x
4.6. futuro do presente do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.7. futuro do pretérito do indicativo .....		*	*	x	x	x	x	x
4.8. presente do subjuntivo .....			*	x	x	x	x	x
4.9. pretérito imperfeito do subjuntivo .....				x	x	x	x	x
4.10. futuro do subjuntivo .....				x	x	x	x	x
4.11. imperativo.....			*	*	*	*	x	x

5. revelará automatismo de ortografia de palavras:

5.1. oxítonas .....	*	x	x	x	x	o	o	o
5.2. paroxítonas .....	*	*	*	x	x	x	x	o
5.3. proparoxítonas .....	*	*	x	x	x	x	o	o

# ATIVIDADES

## LINGUAGEM ORAL OUVIR E FALAR

	SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Em situações funcionais:									
1. apresentações .....		x	x	x	x	x	x	x	x
2. recados e avisos .....		x	x	x	x	x	x	x	x
3. entrevistas .....		x	x	x	x	x	x	x	x
4. conversas .....		x	x	x	x	x	x	x	x
5. discussões .....				x	x	x	x	x	x
6. relatórios .....				x	x	x	x	x	x
7. comentários .....					x	x	x	x	x
8. instruções .....		x	x	x	x	x	x	x	x
Em situações recreativas e criadoras:									
1. estórias narradas e/ou lidas .....		x	x	x	x	x	x	x	x
2. dramatização .....		x	x	x	x	x	x	x	x
3. poesia, jogral .....		x	x	x	x	x	x	x	x
4. canções populares .....		x	x	x	x	x	x	x	x
5. jogos .....		x	x	x	x	x	x	x	x
6. recriação e transformação de estórias, partindo da própria linguagem do aluno .....		x	x	x	x	x	x	x	x
Em situação de ampliação e precisão de vocabulário:									
1. campos associativos .....		x	x	x	x	x	x	x	x
2. exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos) .....			x	x	x	x	x	x	x
3. comentário de palavras de significação nova para o aluno .....		x	x	x	x	x	x	x	x
4. emprego de palavras conhecidas ou novas em orações para mostrar nuances de significado (contexto) .....				x	x	x	x	x	x
5. substituição de palavras do texto por sinônimos (contexto) .....				x	x	x	x	x	x
6. emprego de palavras em pequenas estórias narradas ...				x	x	x	x	x	x
Em situação de análise do processo de comunicação e dos aspectos de língua referentes a ele:									
1. apresentação de esquema de comunicação, identificação de elementos da comunicação .....			x	x	x	x	x	x	x
2. pesquisa de outros tipos de código (além da linguagem) .....			x	x	x	x	x	x	x
3. linguagem humana e linguagem animal (tipos de comunicação de que os animais são capazes) .....			x	x	x	x	x	x	x
4. pesquisar as várias funções da linguagem .....		x	x	x	x	x	x	x	x
5. pesquisar o papel predominante da função representativa no processo de comunicação .....		x	x	x	x	x	x	x	x

6.	exercitar-se na função representativa .....	x	x	x	x	x	x	x
7.	exercitar-se nas funções de apelo, expressiva e poética (mais ligadas ao estilo) .....						x	x
8.	pesquisar e exercitar outras formas de linguagem (além da própria - por exemplo: a do professor, a de um orador conhecido pelo aluno ...), verificando os graus de formalidade nos vários tipos de discurso .....				x	x	x	x
9.	aspectos fônicos da língua							
	9.1. exercícios para identificação de fonemas .....	x	x	x	x	x	x	x
	9.2. variantes da língua .....		x	x	x	x	x	x
	9.3. elementos de comunicação extra-linguísticos ...			x	x	x	x	x
10.	aspectos semânticos ligados à área de experiência do aluno:							
	10.1. séries sinonímicas .....	x	x	x	x	x	x	x
	10.2. denotação e conotação .....		x	x	x	x	x	x
11.	aspectos morfo-sintáticos:							
	- entonação .....	x	x	x	x	x	x	x
	- ordem dos vocábulos nas orações .....		x	x	x	x	x	x
	- associação de vocábulos .....	x	x	x	x	x	x	x
	- concordância .....	x	x	x	x	x	x	x
	- valores funcionais sintático-semânticos dos elementos constituintes da oração .....			x	x	x	x	x

Em situação de ampliação de esquemas operatórios:

1.	exercícios para corrigir dificuldades:							
	1.1. de pronúncia .....	x	x	x	x	x	x	x
	1.2. de concordância que deve ser observada pelos alunos .....	x	x	x	x	x	x	x
2.	exercícios estruturais e de transformações (negativa, passiva, interrogativa, transposição, supressão, ampliação, transitiva e intransitiva) .....	x	x	x	x	x	x	x

## LEITURA

Para desenvolvimento da leitura básica:

1.	leitura silenciosa de textos que possibilitem estudo (ver objetivos) .....		x	x	x	x	x	x
2.	leitura rápida, quando necessária, e/ou fluente, mantendo a expressividade e a compreensão .....			x	x	x	x	x
3.	leitura oral de textos em prosa e verso para ser apresentada:							
	3.1. individualmente .....	x	x	x	x	x	x	x
	3.2. em forma dialogada .....	x	x	x	x	x	x	x
	3.3. jogralizada .....	x	x	x	x	x	x	x
	3.4. dramatizada .....	x	x	x	x	x	x	x
	3.5. em pequenos grupos .....	x	x	x	x	x	x	x
4.	leitura oral de notícias e informações .....		x	x	x	x	x	x
5.	leitura oral de textos desconhecidos .....		x	x	x	x	x	x

Para ampliação e precisão de vocabulário :

1.	estudo de vocabulário por meio de :							
	1.1. campos associativos .....		x	x	x	x	x	x
	1.2. exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos) .....		x	x	x	x	x	x
	1.3. comentário de palavras novas para o aluno .....	x	x	x	x	x	x	x
	1.4. emprego de palavras conhecidas ou novas em frases para mostrar nuances de significado (contexto) .....	x	x	x	x	x	x	x



- 1.5. substituição de palavras do texto por sinônimos (contexto) .....
- 1.6. uso de glossários e dicionários .....

x	x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x

Para desenvolvimento de leitura de obras de literatura :

- 1. dramatização .....
- 2. expressão criadora (por exemplo plástica) .....
- 3. roteiro de leitura para estudo do livro lido (ver objetivo)
- 4. discussões, debates .....

		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x

Para aprendizagem de leitura orientada para fins de estudo:

- 1. consulta de material informativo .....
- 2. leitura de textos informativos (ver objetivo correspondente)
  - 2.1. anotações .....
  - 2.2. reproduções .....
  - 2.3. resumos (sumários) .....
  - 2.4. sinóticos .....
  - 2.5. classificações .....

		x	x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
x		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
					x	x	x
		x	x	x	x	x	x

## LINGUAGEM ESCRITA

Em situações funcionais:

- 1. bilhetes .....
- 2. recados .....
- 3. cartas .....
- 4. anotações informais .....
- 5. avisos .....
- 6. anúncios .....
- 7. notícias .....
- 8. telegramas .....
- 9. relatórios .....
- 10. comentários .....
- 11. reproduções .....
- 12. resumos .....
- 13. instruções .....
- 14. preenchimento de documento padrão, por exemplo: cheques, depósitos bancários, fichas de biblioteca .....
- 15. respostas a perguntas de roteiros para estudo de textos .....
- 16. requerimentos, ofícios .....

x	x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
x		x	x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
				x	x	x	x
					x	x	x
						x	x
							x

Em situações recreativas e criadoras:

- 1. histórias inspiradas em:
  - 1.1. vivências .....
  - 1.2. assuntos de jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, teatro .....
  - 1.3. assuntos de outras matérias .....
  - 1.4. outras histórias lidas ou ouvidas .....
  - 1.5. textos em prosa e verso .....
  - 1.6. canções .....
  - 1.7. exposições .....
  - 1.8. dramatizações .....
- 2. recriação de textos .....
- 3. transformações em textos partindo de orações e de períodos .....

		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
x		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x	x
				x	x	x	x
				x	x	x	x

	SÉRIES								
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
4. produção de pequenos textos .....		x	x	x	x	x	x	x	
5. composição criadora :									
5.1. com estímulos .....	x	x	x	x	x	x	x	x	
5.2. sem estímulos .....	x	x	x	x	x	x	x	x	
6. composição criadora de :									
6.1. crônicas .....						x	x	x	
6.2. editoriais .....							x	x	
6.3. contos .....							x	x	
6.4. novelas .....								x	
6.5. poemas .....							x	x	
Em situações de ortografia:									
1. cópia de trechos para confronto .....		x	x	x	x	x	x	x	
2. exercício ortográfico .....	x	x	x	x	x	x	x	x	
3. divisão silábica .....			x	x	x	x	x	x	
4. ditados de trechos curtos .....	x	x	x	x	x	x	x	x	
5. jogos.....	x	x	x	x	x	x	x	x	
6. associação de palavras cognatas, de palavras com o mesmo começo ou final, etc .....		x	x	x	x	x	x	x	
7. organização de listas de palavras :									
7.1. oxítonas .....		x	x	x	x	x	x	x	
7.2. paroxítonas .....				x	x	x	x	x	
7.3. proparoxítonas .....			x	x	x	x	x	x	
Em situações de ampliação e precisão do vocabulário:									
1. campos associativos .....			x	x	x	x	x	x	
2. exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos) .....		x	x	x	x	x	x	x	
3. elaboração de oração com palavras conhecidas ou novas para fixação do significado .....	x	x	x	x	x	x	x	x	
4. substituição de palavras do texto por sinônimos .....		x	x	x	x	x	x	x	
5. emprego de palavras na elaboração de parágrafos .....			x	x	x	x	x	x	
6. derivação de palavras, casos simples .....		x	x	x	x	x	x	x	
7. derivação de palavras em geral .....						x	x	x	
Em situação de ampliação de esquemas operatórios:									
1. exercícios sintático-semânticos de transformações de orações' .....		x	x	x	x	x	x	x	
2. exercícios de concordância entre os vários elementos da oração .....		x	x	x	x	x	x	x	