

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

LAINÉ CRISTINA FORATI DE ALENCAR

**(IM)POSSIBILIDADES DE ORGANIZAR AÇÕES
PEDAGÓGICAS QUE ARTICULEM MATERIAIS
PRODUZIDOS A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS**

Itatiba
2012

LAINÉ CRISTINA FORATI DE ALENCAR – R.A: 002201000734

**(IM)POSSIBILIDADES DE ORGANIZAR AÇÕES
PEDAGÓGICAS QUE ARTICULEM MATERIAIS
PRODUZIDOS A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandrina Monteiro

Itatiba
2012

371.3 Alencar, Laine Cristina Forati de.
A354i (Im)possibilidades de organizar ações pedagógicas
que articulem materiais produzidos a partir de diferentes
perspectivas educacionais. / Laine Cristina Forati de
Alencar. -- Itatiba, 2012
135 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Alexandrina Monteiro.

1. Construtivismo. 2. Material didático. 3. Metodologias.
4. Intervenção pedagógica. 5. Currículo escolar. I. Monteiro,
Alexandrina. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Laine Cristina Forati de Alencar defendeu a dissertação “**(IM) Possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais**” aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2012 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dra. Alexandrina Monteiro - Orientadora e Presidente



Prof. Dra. Paula Leonardi
Examinadora



Prof. Dra. Mônica de Ávila Todaro
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste curso faz parte de um sonho que se concretizou em minha vida, do tempo em que entrei na faculdade; e pensava se um dia eu iria conseguir chegar ao Mestrado e com a ajuda de muitas pessoas queridas, foi possível concretizar-se.

Agradeço primeiramente a Deus por dar-me forças para vencer mais esta etapa em minha vida, fazendo-me suportar as alegrias, provações e angústias deste longo caminho percorrido e a Virgem Maria por não me desamparar nunca.

Aos meus filhos e marido, por compreenderem com muito amor, carinho, paciência e dedicação meus muitos momentos de ausência em suas vidas.

Em especial ao André Felipe – meu filho mais velho - pelas imagens, auxílio com referências ou procuras da internet, ou seja, toda parte tecnológica que tive dúvidas ao longo do curso.

Ao amigo e doutorando Luiz Carlos, que me auxiliou nas dúvidas nos textos, referências na internet e contribuições com gráficos, tabelas e quadros da pesquisa.

A Jerusa que, gentilmente se propôs a fazer a correção ortográfica da tese, mesmo estando envolta também com compromissos do mestrado.

A professora doutora Alexandrina Monteiro, pela sua paciência na busca de um tema que viesse de encontro as minhas aspirações pessoais e profissionais, pelas correções e revisões de meus textos, indicando-me caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

As professoras doutoras Adair, Márcia e Jackeline que, através de suas aulas me propiciaram muitas reflexões sobre a escola, os alunos e professores, levando-me a um aprofundamento teórico sobre estes temas e principalmente a um repensar profissional e pessoal.

“Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de fazer sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo [...] E o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente...”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa faz parte de uma inquietação profissional sobre a realidade de duas concepções metodológicas de ensino e aprendizagem: a de um sistema apostilado baseado em concepções empiristas, que ressalta atividades prontas para os alunos – como se aprendessem da mesma forma e no mesmo tempo; e a de outro sistema de ensino baseado na concepção metodológica do construtivismo – onde os alunos são considerados sujeitos de sua aprendizagem através das mediações que o professor tende a fazer para que eles pensem, reflitam e evoluam no processo de aprendizagem. Para tanto, inicio a pesquisa ressaltando alguns princípios da concepção construtivista e como a criança aprende e aprofundo este tema demonstrando a realidade de um curso, no qual fui formadora por cinco anos em uma rede municipal em que a concepção metodológica era de um apostilado. Realizei uma breve pesquisa sobre a municipalização do ensino no Brasil para então chegar até o início dos apostilados, ou seja, enfatizar alguns pontos do porque este sistema privado adentrou as redes municipais de ensino. Continuo a pesquisa tecendo uma breve análise de algumas atividades que compõem o material apostilado e atividades similares na perspectiva do curso em questão: o Letra e Vida e sua concepção de ensino. Esta análise não teve um fechamento final, levando-nos apenas a reflexões e questionamentos sobre as duas propostas de ensino e a educação em um contexto mais amplo que é algo ainda em construção diária, incerteza e busca de respostas contínuas.

Palavras-chave: construtivismo. material didático. metodologias. intervenção pedagógica. currículo escolar

ABSTRACT

This research is part of a professional caring about the reality of two methodological conceptions of teaching and learning: to a system of booklet learnship based on empiricist conceptions, which highlights ready made activities for students – how they learn whether the same manner and at the same time , and other methodological conception of constructivism – where the students are considered subjects of their learning through the mediations that teacher tends to make they think, reflect and grow in the learning process. To this, I started this research emphasizing some conception constructivist principles and how the children learn and I deepen this theme showing the reality of a course, which I was a formator for five years in a municipal system in which the methodological conception was a booklet learnship. I realized a short research of the municipalization of education in Brazil and then I get to the start of the booklet learnship, in other words, emphasize some items of the why this private system entered on the municipal system of education. I still doing the research and weave a short analysis of some activities that make up the booklet learnship material and similar activities in perspective of the course in question: the Letter and Life and his conception of teaching. This analysis did not have a final close, taking us the reflections and questions about education in a ample context that is something still under daily construction, uncertainty and search for continuous answers.

Keywords: constructivism. courseware. methodologies. pedagogical intervention. school curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Princípios e instrumentos de reforma educacional a partir das escolas anglo-saxônicas-asiáticas e latina	26
GRÁFICO 1 - Crescimento de estabelecimentos particulares e estatais de ensino fundamental e médio no Brasil (1995/2000)	27
QUADRO 2 – Fases do desenvolvimento da escrita pela criança	40
QUADRO 3 – Resumo das propostas apresentadas no material PLV	41
QUADRO 4 – Conteúdos que compõe os módulos	49
QUADRO 5 – Principais objetivos do programa	50
TABELA 1 – Demanda dos professores nos anos do curso Letra e Vida	63
TABELA 2 – Matrícula no Ensino Fundamental público por dependência administrativa no estado de São Paulo	72
QUADRO 6 – Sugestões de Planejamento do NAME – 1º ano – 4º bimestre	78
GRÁFICO 2 - Exemplos de desempenho no IDEB de redes municipais parceiras do COC..	79

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: O INÍCIO DO PENSAR EM UMA PROFISSÃO	9
1. ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE O CONSTRUTIVISMO.....	17
1.1 Um pouco da história do construtivismo	24
1.2 Abordagem interdisciplinar no processo de alfabetização	29
1.3 A noção de esquema no construtivismo	30
1.4 O desenvolvimento da inteligência e sua construção social.....	32
2. O CURSO “LETRA E VIDA”: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA	36
2.1 Um pouco da concepção empirista na aprendizagem	42
2.2 Estrutura do programa de formação de professores alfabetizadores.....	44
2.3 Organização dos temas que compõem o curso	46
2.4 Cenas dos cursos: as aulas	51
2.5 Demanda: professores cursistas	62
3. REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO.....	65
3.1 A municipalização do ensino no Brasil e o início da rede privada na educação básica: as parcerias.....	70
3.2 Breve histórico de sistemas de ensino no Brasil	72
3.3 O sistema de ensino COC.....	75
4. ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE MATERIAIS PRODUZIDOS A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS..	81
4.1 Atividade: o sapo não lava o pé	82
4.2 Um pouco das hipóteses das crianças.....	89
4.3 Materiais de alfabetização	92
4.4 O trabalho com listas	94

4.5 A música do sapo na alfabetização	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE 1- TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	119
ANEXO 1 – SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO DO NAME – 1º ano – 4º bimestre	131

PALAVRAS INICIAIS: O INÍCIO DO PENSAR EM UMA PROFISSÃO

Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente.

Telma Weiz

Início esta pesquisa impulsionada por um sonho muito antigo: o de entrar para o mestrado. Digo “sonho”, pois quando entrei na graduação e fui entendendo um pouco sobre a universidade e a vida acadêmica dos alunos e minhas professoras estavam no Mestrado, Doutorado – achava lindo; porém tinha dúvidas se um dia poderia alcançar esta etapa.

Mas, sabemos que se tivermos sonhos e formos caminhando em busca deles, eles podem se realizar! É com esta determinação que me acompanha, que inicio este relato, pois o primeiro sonho que tive, aos sete anos, era o de ser professora. Este sonho foi sendo impulsionado pelas lembranças de meus amiguinhos de escola – fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave, e na 1ª série daquela época ocorreram dois fatos que me chamaram muita atenção: o primeiro deles por não ter frequentado a pré-escola, iniciei o ano na turma C, porém depois de dois dias fui transferida para a turma B, e mais três dias para a turma A¹. O que a escola não considerou na matrícula é que eu já sabia escrever meu nome, fazer ondinhas, bolinhas, tracinhos..., conhecia letras e até sabia copiar – mas estes saberes eram ensinados pela minha mãe e irmãs com caderno e uma lousa pequena verde que havíamos ganhado, de meu pai, em um natal para brincarmos de escolinha. O segundo deles é que eu passei de ano e fui promovida para a 2ª série; e por ter passado em três classes diferentes em um ano e feito muitas amizades, percebi ao término do ano letivo que muitos amiguinhos não foram promovidos.

Mesmo envolta à essas inquietações, o sonho de ser professora me acompanhou, tornando-se realidade na vida adulta, fiz magistério e depois faculdade. Nesta época, consegui emprego na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jundiaí e com isso optei em fazer faculdade de Educação Especial, sendo habilitada ao trabalho com crianças

¹ Uma descrição detalhada da minha trajetória pessoal e profissional, especificamente deste momento e inquietação profissional em relação à aprendizagem ou não dos alunos, encontra-se no Apêndice 1.

deficientes mentais e surdas. Era minha primeira experiência de professora com concepção conteudista, ou seja, apenas reproduzia o programa da série em que lecionava.

Apesar desta concepção, uma questão me intrigava muito: meus alunos aprendiam pouco ou quase não aprendiam - o problema desta não aprendizagem era deles e de suas limitações neurológicas ou porque eu não sabia ensinar? Apesar disso, seguia o programa de conteúdos das séries: nível III, outro ano: nível IV – correspondentes a conteúdos de pré-escola – prosseguindo com o Planejamento da série.

Trabalhei nesta instituição por quatro anos, e minhas experiências profissionais posteriores também se deram no campo da educação especial: APAE de Valinhos, Classe Especial das escolas públicas de ensino regular do Estado de São Paulo, Associação Terapêutica de Estímulo Auditivo à Linguagem (ATEAL), coordenadora de escola para síndromes de down e reeducadora (professora contratada para trabalhar com atendimento psicopedagógico em escolas municipais).

Em 2006, assumi a função de formadora de professores no curso Letra e Vida. Destaco esta experiência no decorrer deste trabalho, pois também levou-me à outro questionamento: como a rede municipal de ensino promoverá um curso na concepção construtivista se adota um material apostilado?

No decorrer de minha trajetória pessoal e profissional, tentei buscar algumas respostas para minhas indagações educacionais em cursos de especialização, mas não cheguei a nenhuma conclusão; então, entrei para o Mestrado, com a certeza que meus questionamentos seriam respondidos:

1º – Como fazer a escola considerar os saberes que os alunos já possuem ao entrar para a escola, ou seja, como contemplar os saberes dos alunos em relação aos conteúdos prontos de cada série?

2º – Em minha trajetória profissional, observei inúmeras vezes que as crianças não são iguais e têm tempos diferentes de aprender, desta forma, é válido definir a promoção ou retenção dos alunos a partir de seu desempenho em avaliações padronizadas?

3º – Em relação a minha experiência como professora de educação especial e atualmente coordenadora de escola – os alunos não aprendem porque têm problemas ou porque não sabemos ensinar?

4ª – Em relação à minha experiência como formadora de professores: é possível um

sistema apostilado atender totalmente as necessidades de aprendizagem de todos os alunos? Há um método satisfatório e eficaz para promover a aprendizagem?

Nestes questionamentos, indefinições e reflexões, durante o Mestrado, percebi que estava totalmente perdida e sempre procurava um culpado para os problemas educacionais.

Com este pequeno histórico de minha trajetória profissional, registro, neste trabalho que, desde o início do Mestrado, várias questões educacionais me acompanharam, porém com as discussões durante as aulas, as explicações dos professores e acesso à produção acadêmica de vários autores, fui desconstruindo-me teoricamente. Percebi que possivelmente não chegaria às respostas que eu desejava, mas tive muitas reflexões no campo educacional ampliadas e respaldadas teoricamente. Alguns autores que sobressaíram neste caminhar de incertezas, interferências e indefinições foram Bauman e seu pensamento sobre a sociedade líquida e a certeza que mudamos constantemente de acordo com os princípios e posições que esta deseja do sujeito; Hall e seu discurso sobre o sujeito e sua falta de identidade e Gallo que deixa-nos claro a certeza de que é imprescindível buscar formas alternativas de sobrevivência para vivermos e sobrevivermos no caos que se encontra a educação.

Face a esta pequena apresentação, introduzo o tema desta pesquisa: “*(Im) possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais*”, decorrente das experiências multifacetadas neste caminhar profissional, pessoal e acadêmico.

Problematização do tema

O tema desta pesquisa originou-se da minha experiência enquanto formadora do curso Letra e Vida em um município do interior do Estado de São Paulo que adota um material apostilado em seu sistema de ensino.

Acompanhando a rotina das escolas da rede municipal e em contato com o material utilizado pelas crianças e professores, o qual apresenta uma abordagem teórico voltada à concepção tradicional, meu questionamento se deu em torno do porque então oferecer um curso para os professores - pautado na concepção de ensino construtivista - se os mesmos continuariam a ter de trabalhar com o material apostilado, pois é a opção do município? Assim, esta questão deu origem ao tema, na tentativa de perceber se haveria possibilidades

das duas concepções teóricas conviverem no mesmo espaço.

Diante disso, tomaremos as questões orientadoras da pesquisa: Quais princípios fundamentam a proposta do curso Letra e Vida? Como tais princípios são materializados nas atividades propostas? Qual o surgimento do material apostilado? Como este material foi introduzido no município? Como os princípios do curso Letra e Vida se aproximam ou não do material apostilado? É possível estas diferentes perspectivas educacionais conviverem no mesmo espaço escolar?

O curso Letra e Vida foi oferecido durante cinco anos aos professores e muitos realizaram-no apenas pela certificação; porém há também professores que participaram ativamente das aulas, com interesse e dedicação pelos conteúdos, propostas metodológicas, sugestões e atividades que este apresentava em relação ao trabalho com os alunos.

As cursistas comprometidas com a proposta do curso desenvolviam as atividades propostas no tempo solicitado, acrescentando-as na rotina semanal de aulas. Neste contexto, percebíamos que muitas vezes havia incoerência e dualidade nas perspectivas do trabalho pedagógico realizado com os alunos: havia momentos de reflexão e construção de significado para os conteúdos propostos e momentos de atividades coletivas em que o professor falava e os alunos copiavam, ou simplesmente escreviam sem pensar e para preencher a apostila.

A apresentação desta realidade aponta para a convivência – em um mesmo tempo e espaço - de duas perspectivas educacionais divergentes; resta-nos saber se os resultados de efetiva aprendizagem obtidos eram ou não satisfatórios; ou ainda parece tão insignificativo o fato de diferentes concepções teóricas estarem no mesmo ambiente - que é a sala de aula – que a falta de informação e formação sobre este aspecto não é relevante para análise no município em questão. Contudo, não podemos pensar em sala de aula, em diferentes perspectivas educacionais se não falarmos do sujeito que atua neste espaço e com estas metodologias: o professor.

Este professor, que pode ter sido alfabetizado com a cartilha “Caminho Suave”, percebe que muitas coisas mudaram e ele precisa mudar também; mas como e no quê, pensamos que ainda não lhe é claro! Ele sabe que atualmente tem de buscar cursos de formação para que fique atualizado na sala de aula. Neste contexto, sei que muitos professores procuraram o curso por diversos motivos, dos quais destaco: porque a amiga ia fazer o curso, porque o sistema exigia, por aperfeiçoamento teórico ou até a busca do aumento da pontuação na profissão. Esta é uma observação pessoal e obtida em diferentes momentos, porém não é

este o enfoque desta pesquisa.

A partir da experiência como formadora de professores, pensamos que o professor deveria voltar-se a si mesmo, refletir sobre si, sua vida, sua identidade e sua função em relação à educação e aos nossos alunos. Questionar-se como está ministrando suas aulas, seus conteúdos e principalmente no que tem que ensinar e como fazê-lo – não aceitando simplesmente uma ou outra concepção de ensino e transmitindo-a.

Temos o dever de ter esperança neste professor visando uma reconstrução social e educacional. Esperança difundida em alguns países desenvolvidos ou não, pois, nesta sociedade de incertezas, o resgate do papel educacional é vital.

Deveríamos lembrar que a educação torna-se cada vez mais essencial para a sociedade atual, para fazer a diferença em um mundo onde todos querem ser iguais. Penso que este é um dos pressupostos da escola também em tentar utilizar um único material, todo igual para as crianças e com isso homogeneizar nossos alunos.

Sabemos que no espaço escolar se configuram algumas relações de poder: o apostilado que os professores tem de seguir, capítulo por capítulo e até as atividades do Programa Letra e Vida - fazendo parte de uma relação de poder que se instaura dentro dos muros da escola, em nossas salas de aula. Já temos o nosso papel e identidades definidos nesta sociedade: mãe, professora e dona de casa. Todavia estes papéis e identidades são modificados principalmente pela mídia e tecnologia – que nos adaptam às necessidades da sociedade atual. Como exemplo: a mulher moderna possui diferentes atribuições como mãe, profissional, dona de casa e até outras profissões, se comparada há cinquenta (50) ou cem (100) anos atrás.

Desta forma, as comunidades permanecem inalteradas, mas não dá para ter as mesmas concepções de outrora – houve mudanças, respeitando-se as ideologias. Assim, há uma perpetuação de identidades: quem nasceu pobre, vai morrer pobre; quem é filho de empresário, vai crescer e tomar conta da empresa do pai; quem é filho de jogador de futebol, vai crescer e ser tão bom de bola quanto o pai é; quem a mãe é bailarina, vai ser também uma ótima dançarina, quem estuda naquela escola, vai se alfabetizar com determinado tipo de material didático e assim por diante.

Pensamos que apesar de ouvir que a escola e a educação são para todos, temos ainda um grande caminho a percorrer nesta história – pois estas minorias existem e fazem parte de nossas salas de aula: o “pretinho”, o “sujinho”, o deficiente, aquele com dificuldade, o filho

do marginal, o filho de pais separados... Nesse caso, consideramos de primordial importância uma revisão curricular com o intuito de atender as diferentes realidades citadas.

Nossa reflexão sobre as duas concepções de ensino não nos remetem a nenhuma resposta pronta sobre uma ou outra, sobre a melhor ou pior; apenas ressaltam a importância da educação como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e a um comprometimento com nossos alunos, independente do currículo posto, apenas e somente pensando na aprendizagem.

“A ideia do professor reflexivo de sua própria prática pedagógica, como alguém que não é um mero aplicador das ideias dos outros (os que pensam a educação)” (ALMEIDA; GOMES e BRACHT, 2009, p. 89), pode ser um dos caminhos da educação: uma busca incansável e reflexiva sobre a sua prática e também aquela que os sistemas impõem; ou quem sabe os materiais propõem.

Assim, nesta concepção e idealização de professor reflexivo, que pensa sobre sua vida, prática pedagógica e principalmente no trabalho com seus alunos; ou seja, nas atividades que deve desenvolver em sala de aula, apresento os pressupostos que me conduziram a esta pesquisa.

Objetivo

O objetivo principal desta pesquisa foi o de saber se é possível ou não organizar ações pedagógicas que articulem diferentes propostas metodológicas, ou seja; será que na prática escolar do dia-a-dia de sala de aula, há como oferecer atividades que levem o aluno a pensar, refletir e construir o seu conhecimento e também trabalhar com o material apostilado e suas atividades, levando em consideração que o mesmo é organizado bimestralmente? Assim, essa pesquisa será uma reflexão sobre os princípios e valores que sustentam a proposta do curso Letra e Vida, para, assim, problematizar as possibilidades de relações pedagógicas entre essa proposta e o material apostilado utilizado pelo Município.

Nesta pesquisa, acredita-se que o tempo é um fator determinante na aprendizagem dos alunos, ressaltando que não é o tempo deles que prevalece e é respeitado em relação à aprendizagem; mas o inverso, pois eles têm de aprender determinados conteúdos impostos pelo sistema de ensino.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa com análise documental, onde são apresentadas algumas atividades de 1º ano do ensino fundamental nas duas perspectivas e uma breve análise em relação às duas propostas educacionais: a concepção pautada na metodologia de ensino tradicional, em que o aluno tem que memorizar letras para aprender as palavras, cantando-as, decorando-as e escrevendo-as muitas vezes; e a concepção construtivista pautada na mediação do professor perante algumas atividades e principalmente nas intervenções que deve realizar para que o aluno pense sobre o objeto que lhe é apresentado para que aprenda.

Para tanto, no capítulo 1, procuramos conceituar a concepção construtivista de aprendizagem, ressaltando seus princípios teóricos e metodológicos em relação à construção do pensamento da criança através das oportunidades que lhe são oferecidas.

No capítulo 2, apresentamos e analisamos os materiais utilizados no curso Letra e Vida destacando as concepções e princípios que defende, bem como algumas cenas do curso e abrangência dessa proposta na rede municipal em relação ao trabalho dos professores.

No capítulo 3, procuraremos investigar um pouco da municipalização do ensino no Brasil, para entender como o sistema de ensino apostilado entrou na rede municipal do município em estudo.

O capítulo 4 foi destinado à análise dos dois materiais; ressaltando principalmente duas atividades e um possível trabalho destas em relação às duas concepções metodológicas de ensino.

Utilizo o capítulo 5 para finalizar a pesquisa com alguns questionamentos sobre as duas propostas pedagógicas e os fatores inter-relacionados a elas: alunos, professores, sistemas de ensino e escolas, apontando para um enorme conflito de concepções e paradigmas nestas diferentes perspectivas, sendo que o enfoque desta reflexão foi permeada pelo desejo de instigar o professor a refletir sobre os materiais que ele tem de oferecer e trabalhar com os alunos, pois não adianta falarmos apenas de concepções distintas, atividades diferenciadas se esquecermos que quem irá atuar com estas perspectivas educacionais é o professor - responsável em possibilitar ou não a articulação entre os materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais.

Ressaltamos assim que não pretendemos oferecer uma única resposta sobre a eficácia de um ou outro material, daquela ou desta atividade, apenas pensar nestes, para a melhora da aprendizagem de nossos alunos através de reflexões, mudanças e ressignificações.

1. ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE O CONSTRUTIVISMO

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). São os adultos que têm dificultado o processo [...] (FERREIRO, 1993, p. 25).

Iniciaremos a nossa pesquisa com um capítulo que tem por objetivo apresentar e problematizar algumas concepções e fundamentos teóricos que se baseiam em propostas “ditas construtivistas”, pois futuramente falaremos destas em uma realidade do curso “Letra e Vida” oferecido pelo Estado de São Paulo, que é parte do *corpus* da presente trabalho.

Refletiremos um pouco sobre a situação brasileira de analfabetismo e suas concepções sócio-político-culturais, repensando as diversas concepções de alfabetização e suas propostas que privilegiam ora o indivíduo, ora o meio, ou ainda aspectos interacionistas. Tentaremos abordar o complexo e interminável problema da alfabetização - que possui uma multiplicidade de enfoques - por meio do curso de alfabetização “Letra e Vida”, já que acreditamos na necessidade de produzir e veicular propostas que aprofundem a reflexão desta temática e, também, propiciem caminhos e reflexões sobre a temática da alfabetização.

Os ideais de uma escola gratuita e de qualidade, com direito à igualdade e oportunidades para todos, são almejados por todos os países da América Latina (sabemos que muitos países desenvolvidos já alcançaram esta meta). São ideais perseguidos por autores como Anísio Teixeira, em uma perspectiva de uma Escola Nova (LAMY, 2010) que propiciaria possibilidades de ascensão individual e possíveis mudanças entre classes sociais através deste novo paradigma da escola.

Assim, é essencial a compreensão da alfabetização não somente como um fim em si mesma, visando apenas o domínio de algumas habilidades técnicas de codificação/decodificação, mas pensando na concepção desta como algo maior e possível, culminando com a possibilidade do letramento, ou seja, uma leitura e compreensão de mundo por sujeitos ativos e pensantes, envolvendo práticas de ação-reflexão-ação na educação, objetivando uma cidadania plena e crítica na sociedade em que vivemos através da escola.

Desse modo, a alfabetização deveria ser considerada uma possibilidade de identidade do indivíduo na sociedade em que pertence e os professores agentes essenciais deste contexto. Essa visão implica em um desafio de sensibilidade a todos os envolvidos em um processo educacional de educadores alfabetizadores através de um novo olhar ao sujeito que está sendo alfabetizado, independente de sua identidade, idade e sexo, porém, direcionado às suas potencialidades como indivíduo que, quando chega à escola, já possui muitos saberes e vivências.

Falando um pouco sobre essa situação, independente do planejamento e currículo já estarem prontos no início do ano na realidade das escolas, sabemos que os alunos iniciam o ano com muitos saberes que, muitas vezes, não são levados em consideração. Logo, a busca por um currículo e uma didática que inicie dos conhecimentos que os alunos já possuem, seja contextualizado com a realidade dos alunos e tenha êxito é o sonho e esperança de muitos educadores compromissados com a tarefa de educar e com questões relacionadas à alfabetização.

A questão do fracasso na alfabetização é extremamente ampla e complexa. Apesar de não ser o enfoque da presente pesquisa, é uma reflexão que envolve alfabetizadores, alfabetizandos e o contexto social das escolas, não resultando em uma única possibilidade de resolução do problema, mas sim busca de alternativas - pensamos ser este um dos motivos do “nascimento” do curso “Letra e Vida”.

Partindo desta problemática, algumas questões são extremamente pertinentes: O que é ser alfabetizado? Por que a alfabetização é importante? Na realidade de mundo atual, o que difere um adulto ou criança alfabetizado de um não alfabetizado?

Será que ser alfabetizado é saber ler e escrever o nome? Saber redigir cartas, bilhetes, ler *outdoors*, produtos de supermercados, placas de rua e letreiros de caminhão? Pensamos que ler e escrever tem a ver com uma concepção mais ampla da alfabetização que tentaremos esboçar alguns pressupostos.

O conceito de alfabetização tem sido objeto de inúmeras pesquisas e discussões nas últimas décadas, especificamente a partir dos anos 90. Pensando-se na importância deste conceito e na discussão atual do alfabetizado como sujeito pensante e, também, construtor de sua aprendizagem, surge o conceito de letramento.

Soares (2004) defende que há uma diferença entre alfabetização e letramento. Para

essa autora, alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e, letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Dessa maneira,

[...] assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004, p.24).

E, complementando essa lógica, segundo Lamy,

[...] a maioria dos estudiosos entende letramento como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com o mundo. (KLEIMAN, 1988 apud LAMY, 2010, p. 24).

Conforme essa concepção, a escola não é a única responsável pelo processo de letramento, pois práticas de oralidade também formam o sujeito letrado por tratar-se de um discurso estruturado. Assim sendo, o sujeito que aprende a ler e a escrever através de práticas de leitura real, pode-se dizer letrado. É importante ressaltar que o letramento compreende as práticas de leitura e escrita, mas não se restringe unicamente a elas, pois a aquisição do código faz parte deste processo. “Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004. p. 44).

Dessa forma, é possível afirmar que saber ler e escrever, *ser alfabetizado* e possuir domínio do código da escrita corresponde ao indivíduo que, principalmente por sua passagem pelo sistema educacional formal (escola), utiliza o nosso sistema alfabético; saber ler e escrever e *ser letrado* corresponde ao indivíduo que utiliza corretamente e de modo ilimitado, os signos de nosso sistema alfabético como consequência de suas vivências diárias e *ser analfabeto*, seria aquele indivíduo que não sabe ler e escrever convencionalmente, independente de suas práticas sociais ou de ter passado pelo sistema de educação formal.

Assim, entendemos que a criança que sabe ler e escrever, muitas vezes pode não compreender o que lê ou escreve, pelo fato de estar simplesmente alfabetizada, ou seja, ter pleno conhecimento da aquisição do código; diferentemente da criança letrada, que além de ter o domínio do código do sistema, desenvolveu a capacidade de compreender o que leu e

escreveu. Esta é uma diferença essencial no processo de alfabetização, pois se lembrarmos da década de 80, quando as famílias silábicas eram o auge da alfabetização, recordamos que, muitas vezes, as crianças uniam as letras ou sílabas, formavam palavras e não compreendiam o significado do que estavam fazendo.

Desse modo, de acordo com Lamy (2010) e outros autores, podemos entender que há diferentes concepções de alfabetização: aquelas que privilegiam o individual e estão centradas no sujeito ou no processo de alfabetização; algumas que preocupam-se com o desenvolvimento do educando, objetivando uma evolução futura em relação a sua inserção no mercado de trabalho; e outras que enfatizam a importância do social e estão centradas no sujeito pertencente a um determinado grupo social.

No primeiro caso, destacamos o desenvolvimento individual na construção do sujeito e na representação de mundo; priorizando a técnica, a interação alfabetizador e alfabetizando e a função – enquanto adaptadora do indivíduo ao meio. Segundo Lamy (2010), chamamos este tipo de alfabetização como sendo as **concepções mecânicas**.

Outro tipo de alfabetização defende que o ensino da leitura e escrita deve servir basicamente para o desenvolvimento social, subtendendo uma valorização e eficiência no trabalho e produção – chamamos este tipo de **concepção revolucionária**.

E, finalmente no terceiro caso, priorizamos o desenvolvimento do indivíduo enfocando o bem social. Acredita-se neste caso que a alfabetização deve estar a serviço do homem e da sociedade, tendo o social como um bem para o homem, e não o homem como um bem para a sociedade. Nesta linha de pensamento, este processo é considerado como uma **concepção conscientizadora**.

Concepções mecânicas

Na década de 80 (LEITE, 1982 apud LAMY, 2010), a alfabetização foi entendida e defendida por muitos estudiosos, como uma sequência de passos gradativos que têm como objeto o domínio da leitura e escrita, que se dá através de um processo de conceitualização que envolve discriminação de estímulos verbais e textuais. Assim sendo,

As primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigzag), contínuas ou fragmentadas, ou

então como uma série de elementos discretos repetidos (série de linhas verticais, ou de bolinhas). [...] O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço [...] (FERREIRO, 1991, p. 18).

O professor realiza um procedimento sistematizado de apresentação de letras, sílabas e fixação das mesmas. O aluno é avaliado de acordo com o ritmo proposto por este planejamento do professor ou da série; esperando-se que inicialmente ele leia e escreva letras, depois palavras, orações e pequenas histórias. Nessa concepção, o aluno é um ser passivo que tende a reproduzir, na mesma sequência, o que o professor ensinou. Prioriza-se, nesta concepção, os aspectos pedagógicos de uma metodologia de trabalho pensada e centralizada em um programa fechado e conteudista, ou seja, que já está pronto para ser aplicado aos alunos, como sendo um “remédio” que o aluno toma e surte efeito.

Nas concepções ditas mecânicas, o sujeito não tem voz ativa, cabe-lhe o silêncio da reprodução do que lhe é ensinado, ele não é considerado um ser pensante, mas sim um mero reprodutor de informações e conceitos que o professor ensinou; se ele aprendeu ou não, uma avaliação formal medirá sua escrita e leitura do conceito ensinado.

Consoante as concepções mecânicas, destacamos atualmente os estudos de Capovilla (CAPOVILLA, 2004 apud LAMY, 2010), que defende o método fônico na alfabetização e critica o construtivismo. Esta concepção defende a alfabetização da leitura e escrita através de atividades e exercícios repetitivos e controlados pelo professor. Sua concepção baseia-se na discriminação e reprodução gráfica de som de pequenas sílabas e palavras, com o apoio da expressão facial e gestos significativos que auxiliam o aluno a memorizar. Nesse método, cada som tem uma representação gestual que, aliada à expressão bucal acentuada, espera-se que o aluno escreva sílabas e forme palavras automaticamente. “Os conceitos trabalhados nesse estudo são os de sequência cumulativa, cadeia de respostas, ritmo individualizado e avaliação imediata” (LAMY, 2010. p. 32).

É um método que prioriza a importância de conceitos quantitativos e não qualitativos para uma aprendizagem mecânica, ou seja, o aluno aprende somente o que o professor ensinou.

Na alfabetização mecânica, subtendemos que a educação escolar ocorre através de uma série de aprendizagens de conteúdos específicos, graças aos quais os alunos incorporam e interiorizam os conhecimentos que a sociedade atribui maior importância em determinado

momento. Dessa maneira de entender a educação escolar, uma pessoa educada é aquela que aprende, no mais forte sentido da palavra, o que se considera a nível social o saber constituído, o saber verdadeiro.

Assim, a visão de educação vinculada à alfabetização tradicional e mecânica está associada historicamente a uma interpretação do ensino e da aprendizagem em termos de pura transmissão e recepção, sob uma interpretação transmissiva e acumulativa. Logo, as propostas curriculares elaboradas no início dessa concepção têm seu ponto básico na transmissão de conhecimentos: exercem, incorporando aos conteúdos, um papel de “vertebrador” do ensino aprendizagem, atribuindo aos alunos um papel essencialmente receptivo e concebendo o professor como o responsável de transmitir o saber constituído.

Concepções revolucionárias

A partir de 1917 com a revolução russa e a luta contra o analfabetismo, segundo Lamy (2010), algumas experiências de alfabetização acreditavam que o ensino da leitura e escrita deviam servir basicamente para o desenvolvimento social, propiciando então uma valorização e eficiência no trabalho e produção, culminando com um maior reinado dos grupos dominantes.

Em 1923, uma organização voluntária criou uma campanha nacional chamada “Abaixo o analfabetismo” e, com isso, diminuíram os índices que eram em 1917 de 75%; em 1923 de 43% e em 1939 de 11% sobre o analfabetismo. As revoluções socialistas se inspiraram em campanhas como esta, pretendendo vencer a fome, a agressão estrangeira e a ignorância e, em 1961, conseguiram erradicar o analfabetismo do país.

Vale ressaltar que em Cuba, ano de 1960, iniciou-se uma campanha que ficou conhecida como um movimento revolucionário e 700 mil pessoas foram alfabetizadas, através de um manual intitulado como “Alfabetecemos”, com 24 temas relativos à revolução, à terra, à economia, ao imperialismo e à democracia; junto desse manual, um grande trabalho técnico de propaganda foi feito para uma cartilha de nome “Venceremos” com 15 lições e muitas ilustrações.

Concepções conscientizadoras

Como um dos marcos desta linha de pensamento, encontramos Paulo Freire (apud Soares, 2004) e sua preocupação com o homem em despertar a consciência crítica para levá-lo a perceber que ele é um sujeito e não um objeto, e que o mesmo tem papel ativo em seu meio. Portanto, passa a experimentar a necessidade de ler e escrever através de práticas sociais do letramento², para agir melhor e enfrentar a vida.

Tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisam que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passam a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. (SOARES, 2004, p. 37).

O analfabeto passa a experimentar a necessidade da leitura e da escrita para sua sobrevivência na sociedade e, dessa forma, a alfabetização integra um esforço de autoformação progressiva, partindo do sujeito, pelo esforço do próprio analfabeto e a colaboração do educador.

Nesse contexto, para Lamy, a alfabetização propicia um processo de transformação crítica do indivíduo, pois

[...] refere-se a uma leitura crítica do mundo e da palavra, sob a perspectiva dialética: [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele [...]. De alguma maneira, porém, podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, transformando-o por uma prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização [...]. (FREIRE, 2003, p.11-12 apud LAMY, 2010, p. 35).

Na relação dialógica entre professor, aluno e conhecimento é que acontece a alfabetização, e é no diálogo que o próprio aluno se alfabetiza, sendo então o sujeito desse processo.

² Letramento é o “*resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita*” [...]. (SOARES, 2004, p.39).

O mundo sócio-político e cultural, que é vivenciado diariamente pela experiência do educando, é o ponto de partida para uma alfabetização que o leve a uma futura conscientização, criticidade e transformação da realidade. Seguindo essa linha, os trabalhos de Paulo Freire apóiam-se nos conceitos de conscientização e leitura crítica de palavra, propiciando a capacidade crítica e revisão constante do sistema.

1.1 Um pouco da história do construtivismo

Muitos dizem que o construtivismo chegou ao Brasil como um novo método de alfabetização, mas ele é decorrente de alguns estudos após a Reforma Educativa³ e outras mudanças que estavam ocorrendo mundialmente.

A partir da década de 80 percebemos que boa parte do mundo atravessava algumas reformas educacionais, em decorrência à economia dos países do leste asiático e do seu significativo investimento na educação da população através de projetos com enfoque na formação de profissionais para criar e operar as tecnologias sofisticadas da época; com isso percebemos uma tendência nas novas exigências profissionais e projetos educacionais. Ricci (2003) destaca duas delas: a primeira refere-se ao nascimento da Escola Dual Alemã, em Baden Württemberg, criada por empresários, sindicatos de trabalhadores e técnicos do governo, que estavam preocupados com a avaliação do currículo e desempenho escolar. Estes empresários ofereceram bolsas de apoio aos alunos e também para a formação de professores e a segunda consistia em algumas propostas do Banco Mundial, que objetivavam as reformas educacionais desenvolvidas por este banco, objetivando a operacionalização de novas tecnologias e um investimento na capacidade criativa para formar um trabalhador polivalente.

Estes foram alguns dos modelos disseminados nos anos 80 e início dos 90. Esta distinção cultural parece significativa para compreendermos a trajetória da vaga reforma que atingiu o Brasil desde então.

Sabemos assim que a cultura anglo-saxônica teve como princípios a implantação de políticas públicas; os modelos asiáticos uma cultura familiar em que a instituição buscava o bem-estar dos executores e discutiam objetivos a serem atingidos; e a cultura latina, ao contrário, era comunitária e afetiva; havendo maior flexibilidade em relação às metas

³ In: CARRETERO, Mário (2002). O autor refere-se à Reforma Educativa realizada na Espanha, na década de 80.

objetivas a serem perseguidas. Assim, ao analisar as teorias norte-americanas sobre currículo, Anástacios et al (2002) havia apontado características específicas como: currículo como guia da experiência do aluno; currículo como experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas para obter determinadas mudanças nos alunos e um terceiro tipo: currículo como definição de conteúdos da educação ou planos que especificam objetivos. Em contraposição, o autor cita o movimento da Escola Nova europeia que teve muita influência no Brasil e que considerava a experiência e a recriação da cultura, em termos de vivência, como eixos centrais de um currículo. Ao contrário de considerar o currículo advindo de experiências planejadas, este passa a ser concebido como uma construção social.

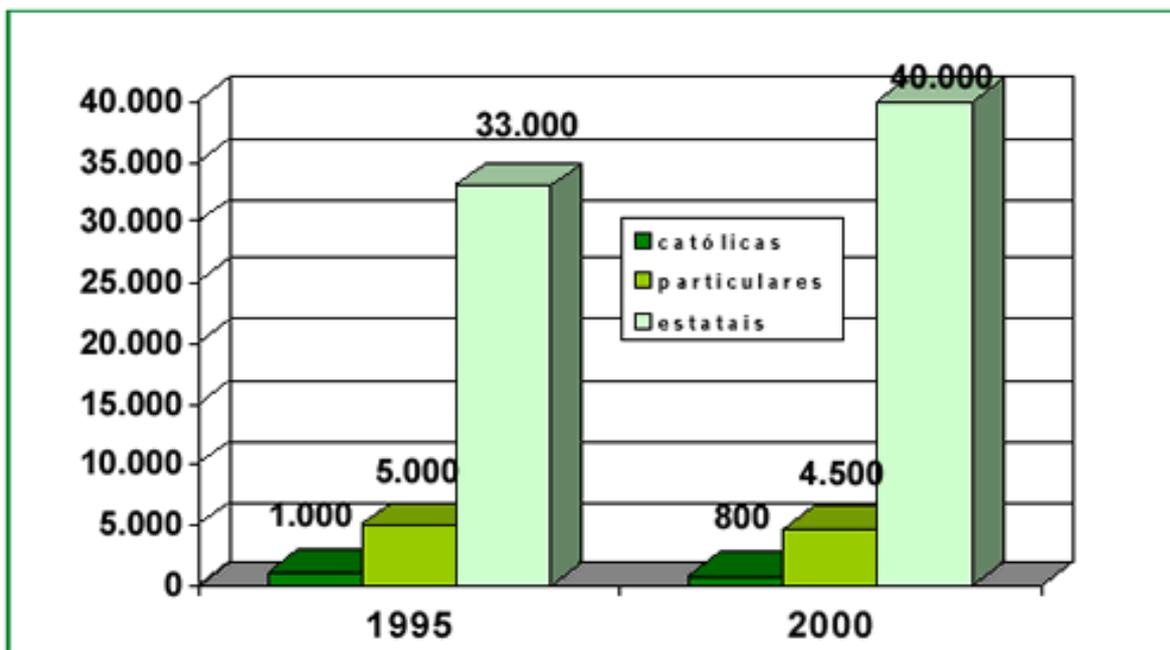
No Brasil, segundo Ricci (2003), muitos autores destacam nossa condição de culturas híbridas, em que tradição e modernidade dialogam entre si. Seríamos, então, mais comunitários, afetivos, indígenas e místicos que os povos de cultura anglo-saxônica ou mesmo os latinos europeus. Daí que, enquanto as políticas centrais de reforma educacional se aproximaram de modelos anglo-saxônicos e asiáticos, grande parte das iniciativas municipais (locais) adotaram modelos de reforma mais comunitários e latinos.

Num esforço de síntese, seria possível destacar os princípios e instrumentos mais empregados por cada uma dessas escolas de pensamento que orientaram reformas educacionais nos anos 80 e 90 do século passado.

Escola de Pensamento	Princípios	Instrumentos
ANGLO-SAXÔNICA E ASIÁTICA	Definição de metas a serem alcançadas.	Avaliação quantitativa dos resultados pedagógicos do sistema educacional.
	Objetivos pedagógicos vinculados a demanda de mercado.	Currículo privilegiando formação polivalente e capacitação para operacionalização de novas tecnologias.
	Parceria entre clientela escolar e gestores.	Autonomização do gerenciamento escolar.
	Premiação por produtividade.	Abonos salariais e verbas especiais para professores e escolas que diminuam índices de evasão e repetência.
LATINA	Metas definidas pela comunidade escolar.	Avaliação qualitativa, processual e descritiva dos resultados alcançados.
	Objetivos pedagógicos definidos a partir do processo de aprendizagem dos alunos ou das demandas comunitárias.	Currículo interdisciplinar, apoiado em projetos.
	Gestão por colegiados.	Modelos mistos de gerenciamento, oscilando entre colegiados e assembleias de gestão e sistemas de controle centrais.
	Aumento do tempo de trabalho coletivo.	Adoção de modelos de formação e planejamento em serviço.

Fonte: Ricci 2003

QUADRO 1 – Princípios e instrumentos de reforma educacional a partir das escolas anglo-saxônica-asiática e latina



Fonte: Ricci 2003

GRÁFICO 1 - Crescimento de estabelecimentos particulares e estatais de ensino fundamental e médio no Brasil (1995/2000)

É fato que as reformas educacionais no período concentraram-se nas escolas da rede pública de ensino brasileiro, com raras exceções.

A partir deste panorama, podemos localizar a preocupação com as reformas educacionais no país e seu enfoque em uma possível modificabilidade nas atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Assim, percebemos que as reformas escolares são movidas por situações sociais e, muitas vezes, os interesses dos pais, dos professores e dos alunos são substituídos por sistemas de padrões que determinam o que é necessário socialmente.

No campo das escolas privadas, algumas inovações pedagógicas foram desenvolvidas, em especial nas escolas de educação infantil denominadas de construtivistas, porém na prática, oscilaram entre orientações piagetianas e programas que enfocavam o espontaneísmo. O que convém destacar é que esta dicotomia pedagógica verificada entre escolas públicas e

iniciativas progressistas, introduzidas em algumas escolas particulares, acabou por marcar algumas das reformas educacionais que ocorreriam na década seguinte.

A redemocratização do país nos anos 80 alterou a lógica observada na década anterior. As reformas educacionais ganharam impulso a partir de governos estaduais eleitos pelo voto direto, passaram pelas iniciativas dos governos municipais, e, finalmente, chegaram ao governo federal. Neste último caso, o Ministério da Educação contratou o ex-diretor da reforma educativa da Espanha, César Coll, como consultor na elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), o que significou uma mudança significativa nos objetivos e concepções que orientavam até então a ação governamental.

Desse modo, a educação brasileira deslocou, ainda que não totalmente, a ênfase nos resultados para os processos de aprendizagem. E a partir desta nova trilha, estudos e temas oriundos da psicologia e da neurologia ganharam relevância. Estudos sobre o funcionamento da mente, sobre desenvolvimento humano e sobre sociabilidade passaram a ter lugar nas orientações educacionais. Alguns autores destacaram-se mais. Este é o caso das teorias socio-interacionistas, tendo em Vygotsky e Luria as referências mais citadas. Piaget foi relido por muitos autores, superando alguns reducionismos englobados originalmente na denominação do construtivismo. A releitura piagetiana orientou-se pela discussão dos ciclos de formação humana (as peculiaridades da infância, da pré-adolescência e da adolescência e os condicionamentos dos processos de desenvolvimento).

Outro autor influente para as mudanças mencionadas foi H. Gardner e seu conceito de inteligências múltiplas. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) espelhou-se nesta teoria. Ao invés da elaboração de provas por disciplina, a teoria das inteligências múltiplas foi o fundamento para a elaboração de exames cujas questões eram declaradamente interdisciplinares. Os elaboradores do ENEM apostaram na formulação de situações problema, que exigiriam a articulação de vários conhecimentos e linguagens. O campo da avaliação pedagógica foi, inclusive, o mais polêmico das reformas educacionais. Uma disputa surda entre especialistas e dirigentes governamentais foi travada sem que grande parte dos educadores percebesse.

Padrões estatísticos foram formulados para medir variações no desempenho dos alunos, deixando-se de lado o foco no processo de aprendizagem e suas múltiplas influências (sociais, culturais, econômicas). Como se percebe, o país continuou dialogando com teorias conflitantes; permanecemos tributários de uma cultura inacabada e em constante

transformação. Segundo Ricci (2003), é necessário destacar que a maior influência nas reformas educacionais, embora em grau diferenciado de aprofundamento ao longo do país, foi de autores espanhóis, os quais destacamos F. Hernández, A. Zabala, J. Santomé e Sacristán. A influência direta surgiu a partir da reforma espanhola iniciada em 1985-1986. Inicialmente, os autores com orientação psicopedagógica (em sua maioria oriundos de reflexões piagetianas) tiveram maior projeção, destacando-se mais que os autores cuja fundamentação incorporava teorias sociológicas ou antropológicas.

Com as reformas educacionais e o início da psicopedagogia, o papel social das escolas altera-se muito no século XXI. Podemos observar também que os momentos históricos de uma determinada sociedade condicionam o perfil e as concepções sobre a alfabetização naquele determinado contexto; então a socialização básica foi largamente transferida para as escolas. No entanto, nossos equipamentos escolares, nosso corpo de dirigentes e nossos professores não se formaram para esta tarefa, com exceção da educação infantil. Não seria por outro motivo que temas que fujam da tradição curricular brasileira povoam um número grande de projetos educacionais contemporâneos, como é o caso dos projetos que envolvem sexualidade, violência, cidadania, preservação ambiental, etc.

1.2 Abordagem interdisciplinar no processo de alfabetização

Segundo Carretero (2002), se estamos tentando explicitar alguns princípios que permeiam a concepção construtivista de alfabetização, é essencial pensarmos em vários conceitos teóricos para esta área, a fim de que práticas pedagógicas sejam realizadas com possível investimento em alguns campos da educação escolar, tais como:

a) O despertar do interesse dos alunos nos primeiros anos através de atividades motivadoras, que cumprem seus objetivos de aprendizagem espontaneamente com estes - levando em consideração que a maioria dos sistemas educativos inspirados no modelo ocidental consegue atingi-los;

b) Mudanças conceituais para o ensino dos conteúdos acadêmicos a partir dos dez anos, pois vão tornando-se mais esquemáticos e formais. Nessa faixa etária, percebemos uma grande diferença nas estratégias utilizadas para o ensino. Com o início da adolescência, percebemos uma maior capacidade de compreensão dos alunos, porém nos parece que a

escola desperdiça estas capacidades, tratando as atividades e conteúdos desconectados com a realidade dos alunos, apresentando-os de maneira mais formalizada.

As reflexões acima nos levam a refletir sobre a importância de um ensino baseado em intervenções e significados ao aluno, ponto que consideramos imprescindível para aprendizagem real.

Assim, conforme Carretero (2002), na concepção construtivista, devemos considerar as capacidades e disposições do indivíduo que aprende, no momento da elaboração das atividades, preferencialmente priorizando os seguintes elementos:

Partir do nível de desenvolvimento do aluno; assegurar a construção de aprendizagens significativas; possibilitar que os alunos realizem aprendizagens significativas por si sós; procurar que os alunos modifiquem seus esquemas de conhecimento; estabelecer relações ricas entre o novo conhecimento e os esquemas de conhecimento já existentes. (CARRETERO, 2002, p.9).

Esses pressupostos implicam em um tipo de ensino bastante diferenciado em relação ao que é proposto no modelo que denominamos por ensino tradicional, cujo será problematizado durante a análise das propostas que fazem parte do *corpus* desta pesquisa: material apostilado e proposta de encaminhamento por atividades centradas nas propostas ditas “construtivistas”.

Como já anunciamos, nos interessa discutir e evidenciar a realidade e alguns pressupostos de um curso com enfoque na concepção construtivista para refletir na realidade de sala de aula dos alunos e professores que participaram desse curso, concomitantemente com o material apostilado do município. Desse modo, a seguir, pretendemos nos deter um pouco mais em alguns pressupostos que permeiam os fundamentos desse curso.

1.3 A noção de esquema no construtivismo

O que é construtivismo? Ouve-se tanto falar deste termo, confundindo-se com *espontaneísmo* e *achismo*. Muitos professores acreditam que é entrar na sala de aula e deixar os alunos fazerem o que quiserem; ou que se uma borboleta que passou voando, isso será o assunto a ser trabalhado na aula do dia. Entretanto, Carretero (2002) define o construtivismo

da seguinte forma:

[...] é a ideia que sustenta o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento, como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim, uma construção própria que vai se produzindo dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em conseqüência... o conhecimento não é uma mera cópia da realidade, mas sim uma construção do ser humano. Com que instrumentos a pessoa realiza tal construção? Fundamentalmente com os esquemas que já possui, isto é, com o que já construiu em sua relação com o meio que a rodeia. (CARRETERO, 2002, p.10)

O que se sobressai nesta citação é a ideia de construção; algo a ser construído, partindo de saberes que já estavam internalizados anteriormente. Ninguém constrói algo "partindo do nada"; ou seja, sem ter algum referencial interno anterior sobre algo.

A professora Telma Weiz (1988) afirma essa questão em uma das suas obras, ressaltando como se dá o processo de construção de conhecimento:

[...] é esse o papel do professor numa proposta construtivista, tal como se concebe hoje. Pelo contrário, ele precisa construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, selecionar conteúdos pertinentes, enxergar na produção de seus alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre-escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual. (WEIZ, 2009, p. 53-54).

A partir disso, percebemos que esse enfoque, ressalta a importância de um ensino onde o sujeito é o protagonista na construção de conhecimentos, assumindo, assim, um lugar diferente de um mero espectador de conteúdos que nem sempre são aprendidos pelo mesmo, pois muitas vezes foram apenas ensinados – não houve o processo mental por parte desse aluno.

Voltando a falar um pouco dos esquemas para entender sua importância no processo de construção, percebemos que para entender a maioria das situações da vida cotidiana, temos que possuir uma representação dos diferentes elementos presentes. Como exemplo, se uma menina de cinco anos assiste pela primeira vez a uma atividade religiosa, pode começar a

cantar “Parabéns a você”, fazendo uso do canto na cerimônia em que está presente e relacionando assim a missa a algum esquema anterior já possuído, ou seja:

[...] um esquema é uma representação de uma situação concreta ou de um conceito que permite manejá-lo internamente e enfrentar situações iguais ou parecidas na realidade... como as ferramentas com as quais comparamos, os esquemas podem ser muito simples ou muito complexos... sua utilização implica que o ser humano não atua sobre a realidade diretamente, mas, sim, que o faz por meio de esquemas que já possui. Portanto, sua representação do mundo dependerá de tais esquemas... a interação com a realidade fará com que os esquemas do indivíduo estejam constantemente mudando. Ou seja, ao terem mais experiência com determinadas tarefas, as pessoas vão utilizando ferramentas mais complexas e especializadas. (CARRETERO, 2002, p. 11).

Os pesquisadores dessa perspectiva teórica acreditam que as crianças constroem esquemas a cada nova ação que desenvolvem. Assim, antes de pegar um objeto com as mãos, em geral, as crianças o empurram ou tentam dar-lhe tapas.

Nos adultos, os esquemas são considerados mais complexos e, geralmente, relacionam-se com conceitos escolares e científicos. Mas, o que nos parecem afirmar esses autores é que para se aprender algo, tem-se que ter um conhecimento (ou no caso, um esquema) anterior ou um conhecimento já assimilado.

1.4 O desenvolvimento da inteligência e sua construção social

Historicamente falando, as ideias de Piaget e Vygotsky são consideradas grandes marcos no campo da educação.

Segundo CARRETERO, (2002) para Piaget, *a educação atravessa fases qualitativamente distintas* e, desse modo, se organiza por diferentes estágios pelos quais passam as crianças. Assim,

[...] a criança de sete anos, que está no estágio das operações concretas, conhece a realidade e resolve os problemas que esta lhe propõe de maneira qualitativamente distinta da de uma criança de doze anos [...] portanto, a diferença entre um estágio e outro não é o problema de acumulação de requisitos que [...] vão se somando, mas, sim, o fato de existir uma estrutura completamente diferente, que serve para ordenar a realidade de maneira também muito diferente... quando se passa de um estágio a outro, são adquiridos esquemas e estruturas novas [...] (CARRETERO, 2002, p. 12).

Então, a partir dessa citação, podemos justificar as considerações de Emília Ferreiro a respeito de algo que aprendemos, construímos e reconstruímos diariamente, enfocando o tema do capítulo: a alfabetização.

Os processos de construção sempre supõem reconstrução: no entanto, o que é que se reconstrói? É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, tem sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita (FERRERO, 1993, p. 87).

Para Ferreiro (1993), a alfabetização pela criança faz parte de um processo individual do conhecimento que se dá através das oportunidades de interação com o ambiente e com o outro. Ela enfatiza a importância do erro nesta construção, demonstrando que ela constrói quando erra, entrando em conflito consigo mesma através do objeto. Assim, neste processo de construção de conhecimento, não é importante perceber como se ensina; mas, sim, como a criança aprende.

Ela revela, através da proposta piagetiana de construção de conhecimento, a chamada psicogênese da língua escrita - a importância de se considerar os aspectos gráficos nesta construção, enfatizando assim a representação da linguagem. Esta é uma forma diferente de pensar em alfabetização, opondo-se ao modelo tradicional que prioriza os aspectos gráficos: qualidade de traçado, distribuição espacial das formas (da esquerda para direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações...) e até a ortografia perfeita das palavras. Assim:

[...] Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever, é desqualificada de imediato porque “faz garatujas”. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade: é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor. (FERREIRO, 1993, p. 30).

Nessa perspectiva proposta por Emília Ferreiro, o professor é um problematizador das hipóteses dos alunos. Compete a ele criar condições pedagógicas para que a criança se

alfabetize em um processo que ela (criança) seja um ser pensante e reflexivo; tenha hipóteses, reformule-as e chegue a conclusões que culminem com sua aprendizagem e com sua alfabetização. Para tanto, espera-se que o professor acredite no potencial de seus alunos, ou seja:

[...] os professores conhecem o assunto que devem ensinar, porém o processo de ensino-aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também a crença sobre a capacidade dos alunos (TEBEROSKY, 1997, p. 9).

Por conseguinte, percebemos que o professor tem função essencial no processo de aprendizagem dos alunos; é ele quem deve propiciar as condições para que os alunos construam seu conhecimento por meio de mediações e intervenções significativas em sua prática.

Considerando-se o aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento, e ainda que a escrita se aprende através do contato com o mundo e situações de letramento que as relações sociais nos oferecem - como por exemplo o contato com: supermercados, placas, embalagens, folhetos, rótulos e a observação do mundo o rodeia - precisamos expor as crianças à estas situações.

Cabe ao educador/ professor, no processo de construção ativa do educando, organizar os dados que são observados diariamente na prática deles, levando em consideração os saberes que vão se apropriando e problematizando a partir destes.

Para Carraher (CARRAHER, 1989 apud LAMY, 2010), a alfabetização é um processo de conhecimento e compreensão de como a fala está representada em nosso sistema alfabético; e ela deve ocorrer através da elaboração conceitual do aluno, culminando com sua concepção de escrita. Nesse processo, o professor não é simplesmente um transmissor de informações, mas um mediador que ajuda o aluno a descobrir e aprender, um agente propiciador de condições e situações que o levem a interagir com o objeto, construir hipóteses e re-elaborá-las. Assim sendo, a alfabetização é considerada como um processo de ação mental, basicamente cognitivo e psicológico e não mecanizado. Nesta perspectiva, reforçamos que para a criança aprender, ela já tem que saber algo e ir aprendendo novos conteúdos que vão se acumulando e gerando novos saberes.

Concomitantemente a essa perspectiva, para que esta aprendizagem ocorra, Vygotsky tem uma contribuição essencial no que se refere ao “outro” para o desenvolvimento

acontecer: *o conhecimento é um produto da interação social e da cultura*; logo os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.) são adquiridos, primeiro num contexto social e, depois, se internalizam. Nas palavras de Vygotsky:

Um processo interpessoal fica transformado em outro, intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro na escala social e, mais tarde, na escala individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicológica). Isto pode ser aplicado, igualmente, à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas superiores se originam como relações entre seres humanos (VYGOTSKY, 1978, p. 92-94 da tradução castelhana apud CARRETERO, 2002, p.13).

Partindo desse enfoque, para adentrarmos na nossa temática das possibilidades ou não de diferentes materiais para o ensino de crianças, será possível refletirmos, considerando o construtivismo como um processo que o sujeito aprende na interação com o objeto e com os parceiros mais experientes - sendo considerado como um processo de conhecimento não linear: supondo apropriação de aspectos possíveis de serem observados no objeto, em diferentes momentos. Esses pressupostos compõe a estrutura temática de todo curso “Letra e Vida”, o qual pretendo apresentar no capítulo seguinte.

2. O CURSO “LETRA E VIDA”: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA

A presente pesquisa refere-se a algumas inquietações pessoais de não entender o motivo de um curso – sob a perspectiva de aprendizagem construtivista – ser implantado em um município⁴ com outra perspectiva de aprendizagem; dizendo-se sócio-interacionistas, mas na realidade utilizam um material apostilado, do nosso ponto de vista, pautado numa perspectiva tradicional. Assim sendo, iniciarei este capítulo apresentando os pressupostos que permeiam o curso “Letra e vida” e sua realização no Município aqui estudado.

O município em que essa pesquisa se realiza adota, desde 2004, um material apostilado produzido por uma rede particular de ensino. Entretanto o material é organizado em uma versão “reduzida” para atender as escolas municipais, e em versão ampliada, é também utilizado por escolas da rede particular de diversos estados e municípios brasileiros.

Desse modo, o material utilizado pelas redes municipais, incluindo a rede aqui pesquisada, é uma adaptação que, provavelmente, deve atender a algumas particularidades do ensino público; principalmente se pensarmos que sua clientela são crianças de classes sociais médias e baixas, que não têm muitos estímulos em casa e provém de realidades sociais bem adversas aos padrões impostos pela sociedade atual, como: diversidade da composição familiar, muitas vezes idosos (avôs e avós) passam a se responsabilizar por netos; problemas de violência (armas, brigas, drogas, entre outras), além de problemas relacionados a algum tipo de deficiência, alguns problemas neurológicos (deficiência mental, deficiência auditiva, Síndrome de Asperger) e outros intitulados como de aprendizagem (TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, DPAC – Distúrbio no Processamento Central, crianças limítrofes, etc.); dentre outros problemas advindos dessa realidade, que cabe a escola acolher e educar. Porém, há muita dificuldade diante dessa multiplicidade de fatores e as limitações propostas pelo material didático apostilado que aqui analisaremos.

Entretanto, em que essas situações diferem das crianças da rede particular para que o material seja distinto? Quais seriam as particularidades das redes de ensino público e privado? Que aspectos são considerados para fazer essa distinção? E, ainda, de que forma essas diferenças se materializam nas atividades propostas nos materiais? São algumas questões que

⁴ Apesar do consentimento do Município para a realização da pesquisa, optamos por não mencionar seu nome.

procurarei discutir no próximo capítulo.

Outro aspecto importante de ressaltarmos, é que apesar do município ter optado por utilizar esse material, desde fevereiro de 2006, ele também firmou convênio com a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), através da Secretaria do Estado de São Paulo, para estudos e formações de professores a partir do curso “Letra e Vida” (antigo PROFA), com objetivo de subsidiar e aprofundar o trabalho dos professores alfabetizadores das séries iniciais.

Essa dupla opção do município é um dos aspectos que temos por objetivo problematizar, especialmente, em uma aproximação superficial, porque parecem ser propostas contraditórias, o que nos faz indagar o motivo de se realizar um curso de formação que destoa dos princípios da opção pedagógica assumida pelo município ao adotar um material apostilado? Tal fato nos mostra ser relevante analisar as duas propostas, buscando compreender as familiaridades como, também, as dissonâncias das mesmas e os efeitos dessa fusão na prática pedagógica do município. Nesse sentido, vamos iniciar apresentando o “Programa Letra e Vida”⁵ (PLV) para, depois, problematizar o material apostilado e, por fim, discutir os efeitos da fusão dessas propostas na prática pedagógica.

O curso: PLV contempla uma carga horária de 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao Trabalho Pessoal, que corresponde ao tempo de uma hora aproximadamente. Os encontros são semanais, de três horas cada um – durante quarenta e cinco semanas. O curso é oferecido em horários que atendam aos professores, ou seja, sem coincidir com o horário de sua docência. E, no final, os professores recebem um certificado que pontua sua carreira acadêmica, em especial, no município.

O material que compõe o curso foi criado sob a coordenação da professora Telma Weiz⁶ e uma equipe de pesquisadores que tomou como principal referência os estudos de desenvolvidos pelas educadoras Emília Ferreiro⁷ e Ana Teberosky⁸ sobre a “psicogênese da

⁵ A partir deste momento, irei me referir sobre o Programa Letra e Vida com as siglas PLV.

⁶ Telma Weisz: Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, foi a criadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 pelo Ministério da Educação. Hoje coordena um programa semelhante, o Ler e Escrever, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Referência em alfabetização, Weisz acredita que formar leitores e pessoas capazes de escrever é uma tarefa de todos da escola: coordenadores, gestores e professores de todas as séries e disciplinas.

⁷ **Emilia Ferreiro**: argentina de origem e residente no México, doutora pela Universidade de Genebra, com tese dirigida por Jean Piaget, Doutora honoris causa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e três

língua escrita, hipóteses de escrita e construção do processo de leitura e escrita pela criança”.

Telma Weiz vem apresentando em suas pesquisas, junto com seus colaboradores, algumas concepções do que as crianças têm de compreender para se apropriar do nosso sistema de escrita, baseando-se em duas questões principais: O que a escrita representa? Qual a estrutura do modo de representação da escrita? Pois, percebemos que,

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). (FERREIRO, 1993, p.25)

Para a escola, é evidente que a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala, mas para a criança essa não é uma evidência tão simples – ela supõe que escrever é outra forma de desenhar as coisas. Como exemplo clássico desta situação, é comum comentar que se pedirmos a uma criança que já saiba reproduzir o nome de sua mãe (Dalva), escrever mamãe – a mesma pode grafar “Dalva” e dar-se por satisfeita, ficando perplexa com questionamentos a esse respeito, pois para ela é óbvio que “mamãe” e “Dalva” são a mesma pessoa, pois para esta crianças as as escritas se equivalem.

Assim, no início da construção do processo de escrita pela criança, ela ainda não entende a escrita como representação da palavra falada. A relação que a criança geralmente estabelece é entre a escrita de palavras que representa o sentido do objeto, podendo utilizar uma mesma palavra para representar diferentes coisas. A referência para as crianças é o objeto – nome que se refere - e não o som.

Em uma pesquisa realizada em Recife⁹, com uma criança cursando pela 1ª vez uma 1ª série, destacamos a seguinte situação: pediu-se a uma criança para identificar as fichas das palavras BOI e ARANHA e facilmente ela identificou a ficha BOI para a palavra ARANHA; e a ficha ARANHA para a palavra BOI. Para esta criança, e muitas outras, neste início de alfabetização, coisas grandes escrevem-se com muitas letras; e coisas pequenas com poucas

universidades argentinas, Buenos Aires, Córdoba e Rosário. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educativas do Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional do México.

⁸ **Ana Teberosky:** Doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, ela também atua no Instituto Municipal de Educação dessa cidade, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas.

⁹ Essa pesquisa encontra-se no texto “Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão, um problema mal colocado”, publicado em Ciclo Básico, Cenp/Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, 1988.

letras, chamamos essa fase de realismo nominal. O realismo nominal dá às palavras escritas as mesmas características do objeto, ou seja:

[...] na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas desorganização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento) põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza; não se trata de motivá-las para que o sejam [...] (FERREIRO, 1993, p. 31).

Diante disso, acredita-se que a criança vai construindo o processo de alfabetização por meio das hipóteses que levanta, valida e assim se reorganiza; este processo que deve ser mediado pelo professor e é o objeto central do início do curso PLV.

Em seus estudos, Ferreiro (1993) parte do pressuposto de que precisamos compreender que as crianças passam por diferentes estágios em seu processo de alfabetização, e que vão elaborando-os e reformulando-os a partir das oportunidades que lhes vão sendo oferecidas, conforme afirma em uma de suas obras (1993, p.31): “o que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação”, ou seja, os adultos tem de compreender como ocorre o desenvolvimento da criança para auxiliar neste processo de construção mental.

Desse modo, entendemos que o processo de alfabetização é construído pela criança da elaboração de diferentes hipóteses que, ao serem problematizadas e reformuladas, possibilita-lhes que avancem para um possível domínio da escrita convencional.

Essa discussão que acabamos de apresentar sobre o processo de escrita faz parte do tema inicial do curso desenvolvido pelo PLV. A relevância desta discussão, entre outras razões, deve-se ao fato de que os professores quando estão atuando na sala de aula, e são convidados a participarem de cursos, têm como expectativa discutirem atividades com aplicabilidade imediata em suas aulas. Essa expectativa pode ser justificada a partir de diferentes perspectivas, como por exemplo: a falta de tempo que os professores têm para preparar suas aulas e, neste caso, eles podem pensar que ocupar esse pouco tempo com um curso só parece ser algo produtivo se suprir essa necessidade prática de organizar atividades

que a ação pedagógica impõe. Ou ainda, numa outra dimensão, o professor pode entender que propostas educacionais têm como objetivo prepará-los a refletir sobre sua prática e devem ensiná-los “a fazer”, ou seja, a tomar contato com novas propostas ou sugestões de ordem metodológica.

Porém, a proposta do PLV está vinculada a uma perspectiva teórica que, se não for compreendida não possibilita articulações ou até mesmo sentido para a prática pedagógica, ou seja, as atividades que são sugeridas só podem ser compreendidas e de fato aplicadas, se as mesmas forem lidas pelo olhar daquele que compreendeu e aceitou os fundamentos que as sustentam.

Não basta aplicar as propostas do curso, tem de entendê-las, construí-las e reconstruí-las na realidade da sala de aula, conforme afirma Vygotsky:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1995, p. 58).

Assim sendo, o PLV inicia a proposta do curso com discussões sobre processos de aprendizagens articuladas a situações práticas, muitas vezes mostradas em vídeos, para de certa forma, desconstruir essa expectativa inicial do professor e desafiá-lo a pensar ou olhar para sua própria prática com outras “lentes” e, com isso, poder apropriar-se de forma crítica das atividades que lhe foram apresentadas posteriormente, neste ou até mesmo em outros cursos.

A primeira fase do curso tem como objetivo problematizar as seguintes temáticas sugeridas por Ferreiro (1993) e apresentadas no quadro a seguir:

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA
PICTOGRÁFICA – A criança representa as palavras com desenhos (garatujas).
IDEOGRÁFICA – A criança descobre que letra é diferente do desenho.
LOGOGRÁFICA – As palavras são consideradas o desenho do som.
PRÉ-SILÁBICA – A criança não tem noção da quantidade e qualidade de símbolos referentes à seqüência sonora.
SILÁBICA – A criança faz correspondência entre som e símbolos.
ALFABÉTICA – A criança consegue descobrir a combinação entre sons e letras para formarem-se as palavras.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 2 - Fases do desenvolvimento da escrita pela criança.

A opção dessas temáticas relacionam-se ao fato de que para o PLV as crianças devem ter assegurado o direito de construir a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de um trabalho, com propostas que:

PROPOSTAS APRESENTADAS NO MATERIAL PLV

Considerem as crianças como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esses pressupostos.

Proporcionem um trabalho de alfabetização adequado às suas necessidades de aprendizagem, acreditando que todos são capazes de aprender.

Propiciem que eles venham a ser modelos de referência como leitores, usuários da escrita e parceiro durante as atividades de leitura e escrita.

Utilizem o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem, do quais depende a alfabetização para a participação de atividades de leitura e escrita.

Nesta concepção de aprendizagem, permeada por construções e significações do sujeito aprendiz, é imprescindível que o professor:

- observe o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planeje atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- forme agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e características pessoais;
- selecione diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho;
- utilize instrumentos funcionais do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilize-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 3 – Resumo das propostas apresentadas no material PLV

Desse modo, o curso é permeado por questões, textos e reflexões que pretendem, por um lado, atender, dentro das possibilidades dessa proposta, os anseios dos professores por atividades mais práticas e aplicáveis ao contexto escolar. Todavia, o curso tem como objetivo central proporcionar uma formação que possibilite a eles se apropriarem dos aspectos teóricos que o fundamenta, pois:

Se o professor é capaz de oferecer uma ajuda efetiva quanto à diversidade das situações de uso, a criança poderá aprender, por meio desse uso, as regras de funcionamento da linguagem escrita. O principal propósito, na

nossa experiência, é ajudar os professores na interpretação das respostas das crianças e na programação de situações de aprendizagem. Por isso, antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças e quais expectativas podemos ter para proporcionar, depois, situações de ensino-aprendizagem. (TEBEROSKY, 1993, p.15).

Além disso, tem como princípio reconhecer que o professor é um sujeito que organiza sua prática pedagógica a partir de certos princípios, ou seja, subtendemos que todo professor possui uma prática docente a partir de princípios e valores de ordem teórica, porém não tem consciência de quais concepções o atravessam.

2.1 Um pouco da concepção empirista na aprendizagem

Não há forma de recuperar por introspecção a visão do sistema de escrita que tivemos quando éramos analfabetos (porque todos fomos analfabetos em algum momento). Somente o conhecimento da evolução psicogenética pode nos obrigar a abandonar uma visão adultocêntrica do processo. (FERREIRO, 1991, p. 32).

Dessa forma, todos nós partimos de uma concepção própria que aprendemos a partir da transmissão de conceitos, pois foi assim que crescemos. Considerando minha experiência e formação, ousou afirmar que a maior parte de nós professores, que hoje atuamos nas escolas, nos tornamos professores a partir de uma formação teórica centrada numa perspectiva de aprendizagem empirista, a qual priorizava procedimentos de: repetição, transmissão, treino, etc. Essa perspectiva reforçava a vivência, também empirista, que tivemos enquanto alunos. Ou seja, nos tornamos professores impregnados por esse modelo sem que tivéssemos consciência dos valores e pressupostos que os sustentavam, tais como ressalta Fontana:

[...] por outro lado, a professora acusada de conservadora por causa dos métodos utilizados para ensinar, ou para alfabetizar usando a cartilha, muitas vezes o fazia por não conhecer ou por não saber como conduzir junto aos alunos novas alternativas de trabalho [...] Ao pedir que lhe ensinassem como trabalhar, recebia, como resposta, a reprimenda de que “não há receitas” [...] receitas são coisas do tecnicismo... (FONTANA, 2000, p.26).

Na concepção empirista, o conhecimento está fora do sujeito, sendo internalizado através dos sentidos, de ações, ativados pela ação física e perceptual, ou seja, o sujeito é um

vazio onde são depositados nele ideias e concepções. Paulo Freire usava a metáfora de “educação bancária” – atribuindo essa realidade a uma escola que pretende sacar exatamente aquilo que introjetou na cabeça do aluno. A base do trabalho são atividades baseadas na cópia, ditado, memorização pura e simples e muita repetição. Em relação à leitura e escrita, primeiramente as crianças devem aprender a ler letras, sílabas mecanicamente e textos memorizados, para depois adquirirem uma leitura compreensiva. Na concepção construtivista, defendida pelas atividades do curso e por teóricos como Ausubel apud Carretero (2002),

[...] a aprendizagem deve ser significativa para a pessoa que aprende e tal significação está diretamente relacionada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui [...] a crítica fundamental de Ausubel ao ensino tradicional reside na ideia de que a aprendizagem torna-se muito pouco eficaz se consiste, simplesmente, na repetição mecânica de elementos que o aluno não pode estruturar, formando um todo relacionado. Isto só será possível se o estudante utilizar os conhecimentos que já possui, ainda que esses não sejam totalmente corretos [...]. (p. 16).

Considerando essa concepção, outro fator de extrema importância é atribuição dos conhecimentos prévios para aprendizagem, partindo de pressupostos que para aprender algo deve-se partir daquilo que o sujeito já sabe, já tem interiorizado como conhecimento, para depois expandi-lo. Essa colocação diz respeito ao curso, em relação à sua concepção e principalmente às atividades desenvolvidas com os professores:

[...] construções *versus* estruturas mentais. Extremamente básico é o fato de que o homem não apenas se desenvolve: ele também constrói a si próprio. As formas especificamente humanas de atividade não são dadas geneticamente. Elas são produzidas, organizadas e medidas culturalmente. As funções mentais superiores são produzidas no coletivo, bem como a singularização vai-se produzindo na totalidade de nossas relações sociais, constituindo-se como drama. A sociogênese é a única perspectiva verdadeira, para abordá-las e para nos aproximar do que somos [...] de novo a palavra processo. Mas, nesse caso, Vygotsky a utiliza não para referir-se a formas de atividade psíquica, mas sim para apontar o que buscar nas relações sociais por nós vividas: o movimento de produção/ elaboração de sentidos [...]. (FONTANA, 2000, p.69).

O que vale destacar nessa concepção é a importância da construção do conhecimento por parte do aluno e juntamente com ele. Refletindo, ele age sobre o objeto de ensino e vai assimilando suas propriedades, gradativamente, não como algo que já está pronto e ele só adquire, mas que intervém, atua e age sobre. Não é um conhecimento pronto e sim algo que

foi construído junto com ele.

Além disso, a proposta foi criada com objetivo de subsidiar a formação continuada de professores de diferentes segmentos, comprometidos com a alfabetização: educação infantil; 1ª e 2ªs séries; alunos e alunas que frequentavam a 4ª série, mas que ainda não estavam alfabetizados; turmas de classe de aceleração; e estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Para tanto, o Governo de São Paulo e a Secretaria de Educação do Estado organizaram uma equipe de profissionais com formação específica, na qual estudaram, realizaram reuniões periódicas, gravaram programas e vídeo para tematizar a prática pedagógica, registraram seu trabalho e o analisaram a partir da realização de vivências e aprendizagens com os alunos.

Posteriormente, esta experiência transformou-se em materiais e foram compiladas em um programa de formação de professores alfabetizadores dentro da perspectiva do material intitulado PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), posteriormente “Letra e Vida”. O curso tornou-se um curso de preparação, entre os quais me incluo, que tinha como propósito multiplicar essa proposta por meio de cursos de formação para outros colegas professores.

2.2 Estrutura do programa de formação de professores alfabetizadores

No início de 2006, no dia da atribuição de aulas, fui convidada para ser a formadora do PLV no município em que realizamos esta pesquisa. Aceitei de imediato, mas depois fiquei um pouco apreensiva com a responsabilidade. Em seguida, fui conversar com a Secretária de Educação e deixei bem claro para ela minhas inquietações: *oferecer um curso na concepção construtivista em uma rede que trabalha com materiais apostilados e oriundos da metodologia de ensino tradicional... Como vai ser?* Ela disse que seu interesse era apresentar mais uma ferramenta para o professor em suas aulas, como um suporte, um subsídio “a mais” para os professores utilizarem com seus alunos.

O curso foi oferecido inicialmente para professores de séries de alfabetização, coordenadores e diretores da educação básica; no entanto, com o desenvolvimento deste em relação ao aprofundamento dos conteúdos trabalhados, eu e a Secretária de Educação do

Município em exercício naquela época - que também participou da primeira turma do curso - percebemos a necessidade de ampliar o curso para todos os professores da rede participarem, porém, respeitamos a vontade e disponibilidade de cada um. Desse modo, até as A.D.Is. (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – profissionais que trabalham em creches) foram convidadas. Assim, em 2009, o curso foi oferecido para professores de diversos níveis de ensino, incluindo as A.D.I.s.

Considerando minha experiência de cinco anos como formadora e refletindo sobre os conteúdos do curso, principalmente aqueles destinados ao pensamento da criança, seus saberes e o olhar diferenciado para os diferentes saberes que os alunos possuem, pensamos que seria muito interessante que professores do Ensino Médio também realizassem o curso, para não rotularem os alunos que chegam ao 6º ano (antiga 5ª série) sem saber ler e escrever, alegando que os mesmos *não sabem nada*, pois sabemos que foram vítimas do sistema e da promoção automática.

Assim, em nossa realidade percebemos que,

As pesquisas sobre os processos de aquisição da língua oral mostram claramente que a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram. Em língua escrita esses processos de construção estão proibidos. Nenhuma das metodologias tradicionais, ainda em voga na região, cogita que, desde o início do processo de alfabetização, as crianças possam escrever palavras que nunca antes copiaram, e que essas tentativas para construir uma representação são tão importantes nessa aprendizagem como as tentativas para dizer algo em língua oral [...]. (FERREIRO, 1993, p.31).

A escola onde trabalho é uma escola central no município; por esse motivo, muitas famílias que chegam de outros estados fixam suas moradas no centro da cidade e matriculam seus filhos nela. Sabemos que, em muitos estados do Brasil, as questões da alfabetização e promoção automática não são tão prioritárias, logo, parece-nos que os alunos são promovidos de um ano a outro sem saber ler e escrever e quando chegam neste município, sua matrícula tem de ser na série que estavam, independente de estarem alfabetizados e acompanharem os conteúdos da série. Outro fator muito prejudicial é que não há data limite para transferências ou novas matrículas. Já houve “casos” na escola de um pai de aluno ir até esta para solicitar matrícula após dia 15 de dezembro – data que o Conselho de Classe já havia sido realizado. Pedimos então à criança para realizar uma avaliação compatível com a série em que estava sendo matriculada (5º ano), pois a mesma não tinha notas. Após a

correção da avaliação, observou-se que a mesma não era alfabetizada.

Diante disso, tenho defendido a importância de professores do segundo segmento do ensino fundamental e até do ensino médio em participarem de cursos como esse para conhecerem e se aprofundarem em questões relacionadas aos diferentes saberes que os alunos possuem; podendo assim refletir sobre algumas questões que permeiam a realidade dos alunos que chegam sem estar alfabetizados dentro das suas expectativas.

2.3 Organização dos temas que compõem o curso

O programa “Letra e Vida” é organizado em três módulos, compostos por diversas unidades que se diferenciam na quantidade, mas sempre dedicam a última delas à avaliação. Ele surgiu de uma demanda dos sistemas estaduais e municipais de educação, cujo principal problema era minimizar a dificuldade das crianças para ler e escrever, já que muitas das crianças, depois de três ou quatro anos de escolarização, ainda não estavam alfabetizadas. Logo, a principal questão naquele momento era: Como ensinar a ler e a escrever através de uma perspectiva em que alfabetizar significa mais que decodificar um código? Pois esperava-se, e ainda se espera, que crianças e adultos, ao serem alfabetizados, possam assumir seu lugar junto à cultura letrada de forma crítica.

Assim o principal foco do PLV, enquanto curso de formação docente, foi a socialização dos princípios filosóficos e didáticos que sustentavam sua proposta de alfabetização, utilizando-se de diversos recursos; dentre eles, destacamos os programas de vídeo gravados em salas de aula de alfabetizadores que mostram experiências bem sucedidas na educação infantil e no ensino fundamental (creche, escola urbana, classe de educação de jovens e adultos (EJA) e aceleração).

O PLV propõe que o material impresso e os vídeos utilizados durante o curso devem ser analisados conjuntamente pela formadora e professores-alunos, priorizando aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e as diferentes variáveis, esperando, com isso, propiciar um ambiente provocativo e reflexivo sobre a prática docente. Nessa perspectiva, é imprescindível propor aos cursistas que assumam três atitudes:

1ª Ter o desejo de ouvir;

2ª Ter responsabilidade pelas suas ações;

3ª Ter predisposição para agir em sua sala de aula, ou seja, ter a ousadia e determinação para problematizar, intervir e propiciar diferentes estratégias e experiências de aprendizagem para os seus alunos.

Levando em conta as atitudes acima, o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática de alfabetização é valorizar o que os professores já sabem e pensam, pois ao contrário do que muitos diziam / pensavam sobre o construtivismo, não dá para *dormir tradicional e acordar construtivista*. Uma citação de um dos textos do material estudado com os professores cursistas que nos leva a uma reflexão:

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação [...]. (p.58).

Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contraregra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz. (WEIZ, 2009. P. 62-63).

Esse movimento de reflexão do trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções para interpretar e reconstruir a prática pedagógica, com respeito pelos saberes que os professores já possuem. O maior desafio do curso sempre foi o de buscar coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores estavam aprendendo / construindo no curso) e a concretização desses saberes na sala de aula em concomitância ao uso do apostilado do município. Mas, os professores cursistas, através das dinâmicas e atividades de parceria, conseguiam transcender:

[...] Comparamos o processo de desenvolvimento cognitivo humano (ontogênese) ao processo pelo qual a espécie humana (filogênese) passou ao longo do seu desenvolvimento. O homem chegou aos níveis de abstração reflexiva que hoje conhecemos, transformando o mundo à sua volta e sendo por ele transformado. Construiu culturas, concretizou relações de trabalho, produziu linguagens, organizou formas de vida, hábitos e costumes, criou ideias e teorias num processo coletivo permanente de descobertas e enfrentamentos com a realidade [...]. (MOLL, 1996, p. 84).

Assim, independente da metodologia proposta pelo PLV ou do apostilado utilizado

pelo município, cabe ao professor cursista refletir sobre o que lhe é ensinado no curso, tentando transformar estes saberes em ações efetivas na realidade de sua sala de aula.

Portanto, temos que considerar que não é suficiente que o professor saiba o que tem de ser feito, mas ele tem de desejar realizar sua prática de forma que leve o aluno constantemente a refletir sobre sua aprendizagem, instigando-o para que possivelmente aprenda através de suas mediações. Exemplificando essa realidade nas palavras de Vygotsky,

[...] se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas... O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola [...]. (OLIVEIRA, 1995, p. 61-62).

Os dizeres acima foram contemplados durante a minha formação do PLV, com alguns subsídios que deveriam ser trabalhados / incorporados no curso com os professores: a aprendizagem em parceria com trabalho coletivo e reflexão sobre a prática pedagógica e a participação de situações de situações reais ou simuladas de resolução de situações-problemas, ou seja, práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia e valores democráticos.

A formação ocorreu em dois momentos:

1º MOMENTO: Um encontro de três dias na CENP, em São Paulo, com duração de 24 horas, para um contato com a metodologia, principais conteúdos e materiais do curso.

2º MOMENTO: Acompanhamento sistemático e quinzenal de oito horas em um pólo da CENP (no meu caso, ia para a Diretoria de Ensino de Campinas), através de atividades de estudo e socialização do material, como também devolutiva de leituras, reflexões e atividades que aplicava com os alunos. Um dos marcos diferenciais do PLV é o fato de ter que realizar com os alunos todas as atividades que o programa exigia, antes de solicitar que os professores as realizassem. Para os professores que iniciaram o curso, coube ao município a aquisição de todo material deste gratuitamente, como também as fitas e livros que utilizei durante a

formação.

Como já explicitado anteriormente, o curso é composto de três módulos, com os seguintes conteúdos:

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
<p>Concepção de formação.</p> <p>Concepção de ensino.</p> <p>Concepção de aprendizagem.</p> <p>Hipóteses de escrita.</p> <p>Hipóteses de leitura.</p> <p>Estratégias de leitura.</p> <p>Alfabetização e letramento.</p> <p>Planejamento.</p> <p>Avaliação.</p>	<p>Organização do trabalho pedagógico.</p> <p>Agrupamentos produtivos.</p> <p>Análise de atividades.</p> <p>Estratégias de leitura/hipóteses de leitura.</p> <p>Revisão de textos do ponto de vista discursivo.</p> <p>Revisão de textos bem escritos.</p> <p>Identificação da concepção implícita no trabalho pedagógico.</p> <p>Avaliação.</p>	<p>Projetos de leitura e escrita.</p> <p>Alfabetização de jovens e adultos.</p> <p>Estratégia para formação de leitores.</p> <p>Sistema alfabético e norma ortográfica.</p> <p>Pontuação.</p> <p>Gramática.</p> <p>Projetos didáticos.</p> <p>Avaliação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 4 - Conteúdos que compõe os módulos

O **módulo I** trata de conteúdos de fundamentação, relacionadas à concepção da didática da alfabetização, leitura e escrita. Seu enfoque primordial é levar aos professores à compreensão que a aprendizagem da leitura e escrita inicial é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Telma Weiz.

No **módulo II** são discutidas questões didáticas da alfabetização, tentando demonstrar e levar os cursistas a realizarem atividades práticas com seus alunos, considerando que a alfabetização é parte de um processo em que envolve diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O **módulo III** retoma também algumas situações didáticas já explicitadas durante o módulo II, fundamentando-as na realidade prática de sala de aula e aprofundando atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos na alfabetização, sob a perspectiva do letramento. Neste módulo, é solicitado o Trabalho Final para os cursistas – que é a elaboração de um projeto, formando um livro a partir da re-escrita de uma história, com os alunos, envolvendo conteúdos explicitados, como: análise textual, pontuação, ortografia e gramática – com a intenção dos alunos participarem ativamente de cada etapa do projeto.

A quantidade de Unidades em cada módulo varia, porém a última delas é sempre destinada à avaliação *individual* dos professores. É um grande desafio tentar explicitar a importância da avaliação individual neste momento aos cursistas como diagnóstico de um possível ensinar pedagógico e não como simples aferimento de resultados ou não, interligada a obtenção de uma nota ou conceito no final do curso.

É muito importante que os professores entendam a avaliação como uma situação de aprendizagem que integra seu processo de formação profissional.

Através dos conteúdos do curso, o material indica como principais objetivos do programa:

- Melhorar significativamente os resultados de alfabetização no sistema de ensino, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema de educação, quadros estáveis de professores capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de **todos** os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao letramento.

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 5 - Principais objetivos do programa

Os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que retratam atividades de leitura e escrita nas salas de aula contempladas para a participação do programa, enfocando a alfabetização. As atividades foram gravadas nas classes das professoras convidadas para participarem do programa, oriundas de escolas públicas; convidadas a participarem do projeto por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em querer entender e propiciar como seus alunos poderiam melhorar a leitura e escrita numa perspectiva de construção de conhecimento e aprendizagens.

As fitas de vídeo são um diferencial importantíssimo no curso, pois demonstram e propiciam modelos de atividades, gerando discussões e troca de informações.

Nos momentos de socialização, é importante esclarecer que, nas situações de aprendizagem, o problema adquire um sentido importante quando os alunos buscam soluções e discutem com seus parceiros. *Não se trata de situações que permitem 'aplicar' o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem, e em interação com novos desafios*¹⁰. Assim, vale ressaltar que nenhum conhecimento é considerado como errado, mas ressignificado na concepção de construção e interação, conforme abordagem de Masini (1999) sobre um trabalho que vise uma aprendizagem em grupo:

Podemos então pensar que, numa perspectiva que leve em conta a cultura e sua historicidade, a educação em sala de aula pode ser melhor vista como um processo discursivo sócio-histórico, cujos resultados são determinados pelos esforços conjuntos de professores e alunos. A própria essência da educação como processo psicológico e cultural resulta da contínua criação de conhecimentos comuns feita pela contextualização dos eventos através do discurso [...] (AZENHA, 1999, p. 43).

2.4 Cenas dos cursos: as aulas

Quando o curso iniciou-se, lembro que todos os professores achavam contraditórias as propostas que eram apresentadas com o material que trabalhavam. Naquele momento, entendiam que devido ao apostilado, suas aulas deveriam ser organizadas exatamente como estava proposto no material e, por isso, não percebiam o objetivo primordial do curso, mas continuaram participando. Nesse sentido, nossos encontros tinham como objetivo apresentar a

¹⁰ Guia do Formador, 2001. p.13

concepção e refletir sobre sua proposta, como, também, a necessidade de buscar possibilidades de aproximação entre os materiais.

Os encontros ou aulas foram organizados a partir de uma dinâmica ou rotina sugerida pelo material, como apresentaremos abaixo. Era dentro dessas etapas que criávamos espaços para as reflexões que anteriormente apresentamos. Assim, toda aula se organizava com as seguintes atividades:

- *Leitura compartilhada.*
- *Rede de ideias.*
- *Levantamento de conhecimentos prévios.*
- *Socialização de experiências.*
- *Programa de vídeo.*
- *Leitura teórica.*
- *Trabalho pessoal.*

A seguir, passamos a explicar o que era realizado em cada uma dessas etapas nas aulas.

O início da aula acontecia com a “Leitura Compartilhada” e tinha três momentos: primeiro lia-se o registro das Memórias de algum dos participantes; em seguida, realizava-se a leitura do registro realizado por outro participante sobre as discussões da aula anterior; e, por fim, como um terceiro momento, uma leitura de algum texto do material que eu fazia.

O momento da leitura das “Memórias da Alfabetização” sempre foi emocionante, pois refletíamos sobre um passado “não tão distante” e os dias atuais. Alguns professores relataram acontecimentos pessoais, como: “uma reguada recebida de alguma professora por não ter dito a resposta correta” ou “o ter de ajoelhar-se no milho depois de algum tipo de ‘bagunça’ em aula”. Houve relatos em que “a professora cortou as unhas” da criança, hoje, professora participante do curso, “por ter ido à escola com estas pintadas de vermelho”.

Das muitas memórias que marcaram nossos encontros, há um fragmento que nos chamou atenção:

MEMÓRIAS

[...] Estava chegando o natal e eu estava na expectativa sobre o que iria ganhar de presente. Mas o Papai Noel chegou mais cedo naquele ano, assim que meus pais compraram os presentes, foram logo entregues. Era uma mochila de escola para mim e minha irmã mais velha, que no ano seguinte iria começar a estudar, e uma bicicleta para as duas brincarem. Eu ainda não poderia andar, pois não sabia e a bicicleta era muito grande para o meu tamanho.

No ano seguinte, quando minha irmã iria começar a estudar, eu também queria ir para a escola, mas como não tinha idade para entrar, minha mãe comprou para mim um caderno, lápis e borracha e ela mesma começou a me ensinar os primeiros traçados: bolinhas, riscos deitados, riscos em pé e até números.

Adorava escrever naquele caderno, ficava o tempo todo comigo, brincava de escolinha com ele, rabiscava no chão com pedaço de madeira. Minha irmã trazia giz de lousa da escola para eu brincar e eu escrevia no guarda-roupa do meu tio que era de cor escura e o giz aparecia bem. Às vezes, minha mãe me surpreendia escrevendo no guarda-roupa e eu apanhava porque isso não era coisa para se fazer, então procurava ver o que minha mãe estava fazendo... Se estivesse super ocupada, então eu ia escrever escondida, e quando ela me chamava, disfarçava dizendo que estava brincando de boneca [...].

Me lembro que a professora dificilmente lia história para os alunos. Então, uma turminha de quatro crianças, incluindo eu, entrávamos na secretaria da escola, onde ficava a estante dos livros. Ali nós sentávamos no chão e nos deliciávamos lendo os livrinhos, folheando livros didáticos que também estavam ali.

Eram momentos de muito prazer poder ler livros que ainda não conhecíamos, e o que era de mais divertido – escondidos – o que tornava mais interessante [...]

*Um dia, estava passando problemas de matemática na lousa, eu, com dúvidas, fui em sua mesa pedir explicação; não entendi muito bem o que disse e tentei fazer as contas conforme consegui, quando ela começou a passar de carteira em carteira para verificação dos exercícios, viu que eu estava fazendo errado mesmo depois de sua explicação, esse dia ficou marcado para sempre em minha memória; ela puxou as minhas duas orelhas e gritou: **PARA QUE SERVE ESSA CABEÇA, PARA SEPARAR ESSAS ORELHAS?!** Senti uma dor tão grande que não queria mais fazer nada. Comecei a chorar na carteira de cabeça baixa e não*

conversava com mais ninguém, só ouvia as outras crianças perguntarem para a professora: “Ela não vai fazer nada professora?” E ela respondeu: NÃO QUERO NEM SABER. Ela continuou a passar pelas mesas e depois fez a correção na lousa. Eu não tive coragem de corrigir nada muito menos escrever mais nada. Fiquei ali parada até a hora do recreio.

No recreio, jurei para mim mesma nunca mais pedir ajuda a ninguém; fosse a dificuldade que tivesse, estudaria muito para não ter que pedir mais ajuda para aquela professora [...].

Educar a criança para uma vida ética e política é exercitá-la na convivência democrática do espaço público.

E. M. B.

3ª Turma Letra e Vida - 2008

A cada encontro uma nova emoção, bem pessoal, fazia com que remetêssemos a nossa própria identidade, vivência pessoal e história, como ressalta Cardozo (2010):

[...] Se a relevância desse pensamento fizesse parte do universo escolar como um objetivo a ser atingido, possivelmente essa celebração de alegria e liberdade poderia vir a tornar-se um poderoso incentivo e uma abertura no sentido de ampliar os horizontes de alunos e professores, para o reconhecimento da leitura não apenas como exercício de nível intelectual – que aponta a necessidade de ser realizado constantemente – mas também um ato que pode ser divertido e extremamente poderoso. (CARDOZO, 2010, p. 60).

A leitura feita a partir dessa perspectiva busca adquirir outro sentido, que é o despertar de uma vontade intensa de mergulhar no mundo pessoal de cada um e socializá-lo, de maneira simples e real, à vida e parte de sua história.

Assim, a cada encontro, essa atividade nos proporcionava “viver” novas emoções, pois nos remetia a nossa história pessoal, às lembranças de nossas vivências, tanto como alunas e outras vezes como professoras. Assim, o exercício da escrita nos fazia refletir sobre as lembranças que tínhamos de nossos professores e mobilizavam o grupo no sentido de pensar como poderiam e gostariam de ser lembrados por seus alunos.

Na construção pessoal, o sujeito também constrói sua identidade profissional, resultante daquilo que ele é: soma das relações e convivência

com os outros. Para haver mudanças em sua prática, faz-se necessário o indivíduo assimilar e internalizar o desejo de uma prática diferente (COSTA, 2010, p. 114).

A prática da escrita de nossas experiências nos evidencia o quanto temos a dizer, e compartilhar. Além disso, essa escrita nos permite documentar o que vivemos, relembrar momentos tristes, felizes, importantes e tomarmos isso como exemplo em nossas vidas, que podem ser (re) lidos e (re) significados na medida em que retornamos a esses relatos, (re)lendo a partir de outros lugares, pois:

[são as] diferentes trajetórias e distintos momentos (...) Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar. (KRAMER, S. 1993, p.199 apud FONTANA 2000, p.39).

As memórias relatadas e lidas nos encontros nos permitiam refletir sobre os efeitos que tais experiências provocaram em nossa maneira de ser; em especial, no momento de vida atual de todas: atuais professoras. Muitas das atitudes em nossa prática pedagógica eram percebidas e / ou explicitadas nos relatos de nossas memórias. As experiências que nos atravessaram continuam marcadas em nossas vidas e marcam nossas formas de estar e ser no mundo; entretanto, a consciência dessa marcas, para muitos dos participantes do curso, só foram evidenciadas com o exercício da escrita e (re)leitura das memórias.

Esse momento, embora rápido, era um início, de um pensamento, de uma reflexão, de quem sabe um momento de ruptura como o passado, para o pensar em um presente:

[...] um caminho didático para a formação de professores: refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar as considerações futuras. (BAKHTIN, 1986 apud FONTANA, 2000, p. 38).

Essa vivência torna-se ainda mais relevante quando consideramos que o grupo, e me incluo nele, é formado por pessoas envolvidas e comprometidas com o ato de ensinar a escrever. Somos profissionais da educação que, na posição de alfabetizadores, temos como desafio ensinar, ou melhor, proporcionar situações, atividades que levem a criança a se

constituir como sujeito letrado e com domínio da escrita convencional.

Assim, tomar consciência do que pensamos, fazemos e acreditamos é essencial para nossa atuação docente, pois o que adianta falarmos e ensinarmos aos nossos alunos, se o que estamos fazendo não é real e não faz parte de nossa trajetória pessoal e profissional.

Após esta leitura das memórias, realizávamos a leitura do caderno volante, resgatando alguns aspectos trabalhados na aula anterior para, a partir disso, iniciarmos a aula. As pessoas responsáveis por esses registros eram escolhidas logo no primeiro encontro. Assim, organizávamos um cronograma com a data e nome do responsável por preparar o registro e realizar a leitura para o grupo no encontro seguinte. Um aspecto relevante dessa atividade é que no início os registros limitavam a descrever a rotina da aula, detalhadamente, como segue o exemplo abaixo:

6ª aula – 7 de abril de 2009

[...] nossa colega A. (que não sou eu... estranho né?) – compartilhou a leitura de caderno volante relatando seus conflitos pertinentes em sua sala de aula.

Laine retomou a palavra e fez a explicação do cartaz ao lado esquerdo do quadro, indicando que é necessário a criança aprender a localizar-se em linha na 1ª série, salientando a importância da percepção construtivista do professor e a decodificação do que posso e do que não posso realizar em sala para que meus objetivos sejam alcançados, ressaltando principalmente que somos autoras de nossas práticas (lindo, né?).

Logo em seguida, nossa queridíssima I. E., apelidada carinhosamente de B., leu suas memórias relatando sua ansiedade em estudar, e como seu primeiro material escolar foi importante e significativo que até dormiu com ele (profundo, não!)

Para retomar a aula, nossa formadora indicou que os textos seis deste módulo quatro, são ótimos para ser compartilhado com nossos alunos.

Porém, fez a leitura a primeiro momento, do texto de La Torre, extraído de Contos de Assombração, cujo tema é Maria Angula [...]

Laine fez a leitura da Unidade 4, sobre os objetivos e conteúdos que iria permear nossa aula, seguida da reflexão da epígrafe de Emília Ferreiro: “Não se deve manter as crianças assepticamente afastadas da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes um modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a

repetição em coro (...)”.

No momento seguinte, Laine elencou números para separar grupos a fim de compartilharmos nossas discussões com novas pessoas,[...].

Logo em seguida, assistimos o vídeo estonteante maravilhoso sobre “Construção da Escrita – os primeiros passos”, retratando a situação diagnóstica de crianças em fase pré-silábica, levando em conta principalmente o que ela já conhece sobre a escrita pautada em sua bagagem antes dos anos escolares.

[...] No momento seguinte, retomamos os grupos e socializamos as observações sobre a ordenação de amostra da escrita. Registramos na lousa à que conclusão chegamos [...].

Professora A. R..

Este início do registro é muito importante para o desencadeamento das ações posteriores da aula. O registro das aulas exigia esforço, comprometimento e atenção às discussões que circulavam pelo grupo e, inicialmente, foram feitos de forma sintética, mas, com a leitura e discussão das anotações nas aulas seguintes pelo grupo, passou a ser um exercício que não se limitava a registrar o que foi realizado, mas, mais do que isso, também mostrava-se como outro recurso para o processo de reflexão do grupo e em especial do sujeito responsável pelas anotações, ou seja:

[...] as funções de registro, de comunicação, a reitificação resultante, o controle e a estética escrita afetaram também a manifestação oral da linguagem [...]. Cada um desses instrumentos foi criando um novo estilo de expressão, mas além disso cada um deles foi transformando o anterior [...]. Assim, o poder da escrita não reside nela mesma [...] (TEBEROSKY, 1997, p. 57).

Desse modo, o registro era importante para o outro que o ouvia e, principalmente, para quem havia realizado. A leitura do mesmo mostrou-se como um momento de compartilhar o seu entendimento com os demais cursistas. Para quem escreveu, os elementos descritos foram escolhidos por lhes parecerem significativos, enquanto para os demais, que escutavam a leitura, essas anotações podiam tornar-se objetos de discussão e reflexão.

Diante disso, com o tempo, os registros deixaram de ter um tom descritivo e passaram a incorporar outros aspectos reflexivos que eram articulados com discussões teóricas, ou seja, apresentavam algumas relações entre suas práticas pedagógicas e os conteúdos que

discutíamos no curso; mas não aprofundarei na questão por não ser o enfoque da pesquisa.

41º ENCONTRO – I., 17 de novembro de 2009

[...] Hoje nós estávamos exatamente como nossos alunos: agitados e falantes. Não nos condene, é fim de ano. Iniciamos nossa aula com a aluna A. lendo o Caderno Volante e Laine logo em seguida fez a leitura do texto: “A saga da faxineira que se tornou pedagoga”. Foi um barato e um dos poucos momentos que fixamos atenção.

Em seguida, se levantou um momento de reflexão sobre a Prova do Saesp. Minhas colegas de curso expressaram quais atividades que a prova trouxe. Laine já retomou e nos lembrou como são importantes os textos de memória da pasta de nossos alunos para enriquecimento de nosso trabalho.

Apenas posso falar como professora da Educação Infantil da qual faço parte. Com meus alunos tem sido extremamente importante estes textos para complementar meu trabalho. Tem sido uma ferramenta significativa na aprendizagem deles porque percebo o quanto avançaram por meio destes textos que são tão simples e que agora, posso também utilizá-los como pontuação da gramática da legibilidade. Chique, né? É através deles que posso ajudar aos meus alunos entenderem que esses pontos servem para indicar ao leitor como o texto deve ser lido só que no meu caso, dar ênfase a leitura.

*Surgiu até mesmo uma pequena discussão sobre se devemos mostrar para a criança que é o ponto ou não. Ficou provado: a criança pensa, não tem jeito. Meu aluno, por exemplo, que é um dos mais distraídos, estava olhando um livro do canto de leitura e fixou a atenção em um ponto e exclamou bem alto: “**Pô olha isso é do livro, o que é? O que é?**” – Gente, fiquei abismada. Nós realizamos este livro na época do folclore. Pois é eu aprendi: nunca devo subestimar os pequenos. Eles têm cérebro e sabem utilizá-lo.*

Bom, retomamos a aula passada – Unidade 6 – parte 1. Nós assistimos o vídeo em que as professoras propuseram atividades de pontuação desafiadoras para os alunos.

*Através disto, refleti também como deve ser a postura da professora em sala de aula. Me marcou a seguinte frase que Laine enfatizou: “**Podemos até falar sobre o ponto no texto, mas devemos pensar como falar, levando a criança a perceber isso**”.*

No programam de vídeo, Telma Weiz nos ensinou que o escrivão antigamente colocava ponto nos textos dos autores para facilitar o trabalho do leitor, orientando-o na

compreensão dos textos.

Em sala de aula, ela nos orientou que devemos levantar os conhecimentos prévios do que os alunos já sabem para fazer uma discussão, levantar hipóteses etc. Por isso, nossa aula deve ser planejada para sabermos em que momento fazer certas intervenções.

Percebo isso em minha sala de aula. Assim que aprendi sobre pontuação, vejo que, mesmo os pontos sendo sistemáticos e com regras, existem outros caminhos em que a criança possa aprender. Telma Weiz, que vou chamar carinhosamente de T. W., enfatizou que o objeto de aprendizagem é e deve ser invisível, mas quando se tem a necessidade de escrever Ele deve ser visível, ou seja, se o processo estiver claro na aprendizagem com as crianças é apenas ajustar com elas as circunstâncias. Gente! Faço delas minhas palavras, eu não sou boba e nada, né?[...]

Nossa formadora nos explicou sobre os conteúdos: Procedimentais – como vou fazer; Atitudinais – é a ação e como realizo-os e Conceituais: é o conceito que já está pronto. Por isso, nosso trabalho sempre deve estar pautado na Ação-Reflexão para uma nova ação [...].

Ensina a criança no caminho em que ela deve andar, e ainda quando crescer, não se desviará dele - Provérbios 22,6.

Professora A. R.

No terceiro momento da “Leitura compartilhada”, eu lia algum texto do material e os participantes acompanhavam em seus livros. Esses textos eram de gêneros variados como: crônicas, lendas, informativos, textos jornalísticos, contos, causos, entre outros. Essa variação textual tinha por objetivo ressaltar ao grupo de professoras a importância de variar em suas aulas os textos que liam para seus alunos, mas, também, eram textos estratégicos, pois, a partir desse processo permitiam ampliar o repertório do gênero textual, indicando a variedade de fontes, a reflexão, e despertando o imaginário dos participantes para a realização de sua própria escrita.

Outro aspecto importante ressaltado durante essa leitura é a necessidade do professor se preparar para ler com seus alunos. Ou seja, a leitura como atividade escolar ganha outra dimensão, passa a ter um papel muito mais importante do que um momento de entretenimento e passa a ser uma atividade que deve estar vinculada a algum objetivo de formação: conceitual, atitudinal ou procedimental. Para tanto, o professor deve ler com antecedência o

que vai ser lido para os alunos, analisar se o texto é de boa qualidade e se o mesmo contemplará seu objetivo. Não basta chegar à escola cinco minutos antes do sinal bater e “pegar” um livro da biblioteca e ler. Ou seja: “[...] leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a oralidade convencional” (FERREIRO, 1993, p. 23).

Após o momento da leitura, iniciava-se a etapa denominada “Rede de ideias”. Essa etapa sempre foi considerada um momento muito importante do curso, pois possibilitava a socialização de atividades que os professores desenvolviam em casa ou na sala de aula e que eram apresentadas seguidas por reflexões. Dessa forma, esta socialização permitia que o grupo analisasse essas experiências relatadas conjuntamente, desencadeando sugestões e novos encaminhamentos que poderiam ser incluídas para o desenvolvimento da prática pedagógica relatada.

Porém, vale destacar que essas socializações permitiram ao grupo reconhecer a impossibilidade de “receitas” quando se trabalha nessa perspectiva, isto é:

[...] a transformação da postura pedagógica implica uma instância crítica que não se confunde com a crítica eventualmente inerente ao conteúdo curricular. A crítica a esta postura passa por outra mediação, sem a qual nada se fará neste plano didático-pedagógico: a crítica epistemológica. O professor trabalha com o conhecimento e não fundamenta criticamente a “matéria-prima” do seu trabalho. É sujeito de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser a sua. conservadora e apontar as considerações futuras.

Uma prática não se transforma sem a teoria (crítica) e uma teoria que não impregna a prática corre o perigo de tornar-se estéril. O seu exercício didático-pedagógico carece, num primeiro momento, de uma fundamentação teórico-epistemológica consistente; num segundo momento, de uma reconstrução de sua prática à luz desta fundamentação. (ORLANDI, 1995 apud FONTANA, 2000, p. 37).

Ou seja, o grupo percebia a necessidade de reavaliar as atividades prontas para serem meramente reproduzidas em sala de aula, sem objetivos claros e sem que as mesmas vissem acima de tudo contemplar/ alcançar/ desenvolver os alunos. Assim, o grupo também percebeu a necessidade de discernimento para escolher o que pode ou não usar na realidade de sua sala de aula, como reforça Délia Lerner:

Em primeiro lugar, selecionar é imprescindível, porque é impossível ensinar tudo; mas ao selecionar determinados conteúdos, nós os separamos do contexto da ciência ou da realidade em que estão imersos e, nessa medida, eles são transformados e reelaborados. A responsabilidade em relação ao projeto curricular é enorme, porque muitas deformações do objeto podem ter sua origem nesse processo de seleção e, por isso, é fundamental exercer uma vigilância que permita evitar um distanciamento excessivo entre o objeto de ensino e o objeto social de referência.

Por outro lado, toda seleção supõe ao mesmo tempo uma hierarquização, uma tomada de decisão acerca do que é que se vai considerar prioritário, do que é que se enfatizará no âmbito desse objeto de ensino. (2002, p. 55).

Continuando, passávamos a realizar o que denominamos “Levantamento de conhecimentos prévios”. Essa etapa ocorria sempre que iniciávamos um novo conteúdo do curso. De acordo com a concepção construtivista, essa etapa é imprescindível para que possamos ampliar ou reformular os saberes que possuímos com novos saberes e experiências mediadas pelo outro, que pode ser uma pessoa, um texto, um filme, enfim, algo que permita ressignificar e nos deslocar no campo do saber.

A etapa da “Socialização de experiências” ocorria em diversos momentos, mas, invariavelmente, antes ou após vídeo e leituras. Uma das estratégias para esse processo era o debate sobre o tema dos vídeos ou leituras em grupos pequenos, logo após assistirem ao vídeo ou realizarem a leitura. Em seguida, era realizado um debate para que as discussões dos pequenos grupos fossem socializadas entre todos os participantes do curso. Isto garantia a participação de grande parte do grupo, visto que por motivos de timidez ou até mesmo desinteresse ao tema, algumas vezes, alguns cursistas resistiam em participar tanto dos grupos pequenos quanto dos grandes.

O ponto culminante das aulas sempre foi o “Programa de vídeo”. Os vídeos apresentavam a aplicação de atividades em sala de aula com intervenções significativas, depoimentos e reflexões dos conteúdos trabalhados. Durante a apresentação do vídeo, sempre eram realizadas pausas, chamando a atenção para alguns aspectos e questionando outros.

A intenção era que as atividades apresentadas nos vídeos possibilitassem um olhar crítico e reflexivo sobre as situações apresentadas, não se transformando num simples modelo de atividades que, tomado como referência, define o certo ou errado no trabalho pedagógico com os alunos. Ressalto a importância dessa análise crítica porque acredito que em educação não há certo ou errado, mas caminhos que precisam ser constantemente refletidos e re-

elaborados com o intuito de alcançar encaminhamentos que atendam às expectativas e necessidade dos alunos.

Após o vídeo e o debate, realizávamos a “Leitura teórica”. Esse era o momento em que eram fundamentadas as práticas e concepções que nortearam muitas das discussões anteriores. Essa fundamentação de perspectiva construtivista tinha por objetivo instrumentalizar o professor para que o mesmo pudesse significar e ampliar tanto a sua prática como as que foram discutidas no encontro, de modo a capacitá-lo a buscar ou tentar novas possibilidades pedagógicas comprometidas com a realidade em que estava inserido.

Na perspectiva construtivista, compreende-se que o ser humano não nasce pronto, vai se construindo dia a dia, dependendo das condições e situações que lhe são propostas e oferecidas pelo meio ao qual pertence. Assim sendo, a prática pedagógica do curso se constituía por momentos de reflexão e troca de experiências:

[...] A preocupação em determinar a forma mais adequada para comunicar os conteúdos aparecia não só no momento do planejamento como também no da avaliação: nos esforçávamos para detectar em que medida as situações propostas tinham servido para [...] analisar as intervenções que havíamos feito no decorrer de cada situação e os efeitos que elas tinham gerado, para [...] elaborar atividades que pudessem evitá-los ou corrigi-los, para comparar [...] ao trabalharem sobre certos conteúdos, para estabelecer as vantagens ou inconvenientes que cada uma dessas estratégias pudesse apresentar [...]. (LERNER, 2002, p.106).

Por fim, passávamos à etapa do “Trabalho pessoal”. Esse era o momento das reclamações. Esses trabalhos consistiam ora em uma leitura seguida da escrita de um resumo, ora de uma leitura seguida do registro de uma reflexão pessoal ou alguma atividade para ser desenvolvida com a sala de aula em que trabalhavam. Do meu ponto de vista, esse momento permita a realização de uma síntese das ideias, conteúdos e discussões realizadas em cada encontro, porém, muitas vezes, era visto pelos participantes como mais uma atividade que deveriam realizar além de todas as atividades que faziam ao longo de sua semana de trabalho.

2.5 Demanda: professores cursistas

O PLV foi oferecido no município a partir do ano de 2006, com a seguinte demanda:

TABELA 1 - Demanda dos professores nos anos do curso Letra e Vida.

ANO	PROFESSORES QUE INICIARAM O CURSO	PROFESSORES QUE TERMINARAM O CURSO	PERÍODO OFERECIDO
2006	31	15	Manhã
2006	20	12	Tarde
2007	18	12	Manhã
2007	20	13	Tarde
2008	14	11	Manhã
2008	22	14	Tarde
2008	62	32	Noite
2009	35	20	Noite
2010	32	18	Noite
TOTAL	329	147	

Fonte: Elaborado pela autora

Analizamos esta TABELA com a seguinte reflexão: em 2006, foi o primeiro curso oferecido por esta gestão; inicialmente, foi como uma “febre”, um “modismo”; mas, com o passar do tempo, das semanas, a cansaça se instaurou nos cursistas, sabemos que muitas vezes ocorreram outros problemas, pois alguns tinham “tripla jornada” (casa – trabalho – curso) e sabemos que isso não é fácil. Outro fator que influenciou muito para as desistências, foram os trabalhos pessoais que deveriam realizar de uma semana para outra. Muitos, por não conseguirem realizar, se perdiam na trajetória do curso e desistiam, argumentando que não dariam conta de realizar tantos trabalhos atrasados.

A maioria dos professores iniciava o curso motivada pela pontuação que este proporcionará em sua vida profissional. Desde o início desta gestão, no município, havia uma promessa da formulação do Estatuto do Magistério e com ela ascendência profissional e salarial decorrente de cursos realizados; assim desconfiamos este ser o fator principal das turmas numerosas de cada início de curso. No decorrer das aulas, eu fazia a seguinte colocação às cursistas: “perder novela, deixar filho, marido, namorado, durante um ano e uma vez por semana para ganhar dois pontos na sua carreira profissional é um preço muito alto”; mas certamente muitas submetem-se a essa realidade ou a esse “sacrifício”. Contudo, cada um deve ser consciente do seu processo pessoal / profissional ao longo de sua trajetória, pois:

[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo empresta em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende “como” alguém, mas fazendo “com alguém”, que não tem semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 1987 apud FONTANA, 2000, p. 173-174).

Diante disso, entendemos que cada professor, professora, ser humano deve ser livre e autor de sua prática pessoal e profissional no momento que quiserem/ puderem/ desejarem, já que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha prática pedagógica [...] (FREIRE, 1996. p. 103).

3. REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO

Considerando-se que nosso objetivo é o de analisar as (im)possibilidades de articulações pedagógicas entre materiais fundamentados em perspectivas diferentes, faz-se necessário situar – como já foi feito com o material utilizado pelo Programa Letra e Vida – a “origem” dos sistemas de ensino apostilados, bem como apresentar o histórico do Material Apostilado aqui analisado, neste caso, o produzido pelo Sistema de ensino COC. Assim, faremos inicialmente uma breve reflexão sobre o surgimento dos sistemas de ensino apostilados no Brasil, e a utilização dos mesmos por Redes Públicas e em seguida apresentarmos um pouco do histórico do COC.

Entendendo um pouco do histórico da educação no Brasil

Adrião et al (2008) analisa em seu relatório final de pesquisa, financiada pela Fapesp¹¹, as reformas do Estado, ocorridas após governos militares entre os anos 60 e 70. A seguir, apresentaremos alguns resultados importantes apresentados nesse relatório e que nos auxiliam a fundamentar nosso tema de pesquisa.

As análises realizadas por esses pesquisadores demonstram que a recomendação da municipalização, no mundo dos serviços sociais, foi unânime. Eles apresentam, como exemplo, o ocorrido no governo chileno que, mesmo após o assassinato do Presidente Salvador Allende, em 1973, impôs a municipalização do ensino devido à falta de estruturas administrativas, pedagógicas e financeiras e, com isso, gerou a privatização do ensino público.

A repercussão dessas ideias no Brasil, nos anos setenta, emergem com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 5.692/71 - a chamada LDB - que já propunha a municipalização do ensino de 1º grau. A partir dessa lei, criou-se também o “Projeto ESPECIAL – o “PRÓ-MUNICÍPIO” (mesmo caso) – em que, através de recursos financeiros originários de acordos internacionais, propiciou certa “sensibilização” dos prefeitos dos

¹¹ ADRIÃO, Theresa et al. Relatório Final do Projeto de Pesquisa FAPESP: 2007/54207-4.

municípios mais pobres com a transferência direta de percentual para quem concordasse com a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta época, o atendimento fundamental era estadual ou privado.

Nessas condições, a região Nordeste - considerada como uma das mais pobres do país - iniciou a municipalização, sem qualquer infraestrutura. Esse fato acabou por transferir a responsabilidade social do governo central (Estado) para as estâncias municipais. Segundo Adrião et al (2008), um dos elementos relevantes desse processo refere-se aos recursos financeiros. Estes chegavam ao município, mas não supriam as despesas necessárias para a realização dessa alteração, entretanto, a municipalização não foi interrompida e, com isso, as escolas que já eram precárias, ficaram ainda pior, além de agravar problemas como: professores mal formados, mal pagos e sem assistência permanente.

Em 1990, assegurados pela Constituição Federal elaborada em 1980 e decorrente de um sistema de Governo democrático, três fatores reforçaram esse processo de municipalização no restante do país: descentralização de poderes - culminando com a implantação da municipalização do ensino fundamental pela Política de Fundos criada; as reformas curriculares e de gestão; e a competitividade como estratégia de obtenção de melhor qualidade de ensino. Este último fator culminou com os processos classificatórios por meio de avaliações nacionais e estaduais como: Prova Brasil, ENEM, SARESP, entre outras.

Um fator relevante na organização do processo de municipalização foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela emenda constitucional de nº 14/1996; a qual, segundo Adrião (2007), propiciou a perpetuação dos pensamentos e ideologias do governo militar de vinte anos atrás: “quem concordasse em municipalizar receberia recursos financeiros proporcionais ao número de alunos municipalizados” (ADRIÃO, 2008. p.42).

No entanto, uma lei no papel sempre se apresenta como perfeita e satisfatória, mas, na prática, percebemos que a Constituição Federal de 1988 não previa em seu texto uma redistribuição da renda nacional dos municípios mais ricos para os mais pobres; assim, o projeto limitou-se a descentralizar recursos do âmbito federal para as esferas municipais e estaduais. Nesta perspectiva, é evidente que municípios e estados mais ricos obtiveram melhores condições financeiras do que os mais pobres, que observavam o aumento gradual de seus problemas quanto à autossustentação financeira.

Assim sendo, o atendimento das políticas sociais, como saúde, educação, cultura,

esportes e assistência social, foi quase que totalmente descentralizado em todos os Estados e passaram a ser obrigação e dever municipal, proporcionando ainda mais que organizações privadas assumissem o lugar do Estado em praticamente todas essas áreas, mas especialmente nas áreas de saúde e educação.

Entretanto, vale ressaltar que apesar da precariedade, a área da saúde contava com uma proposta diferenciada a partir da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual propicia o direito a um atendimento de saúde em alguns lugares com excelência, em outros com muita deficiência, mas é um sistema que, em princípio, deve atender a todos os cidadãos. No entanto, com o passar dos anos e com a dificuldade de um atendimento de qualidade a toda população, em especial com demora e precariedade nos atendimentos, o SUS também passou a ser complementado por sistemas privados. É interessante constatar que diferentes segmentos, inclusive trabalhadores públicos, como professores, bancários, auditores fiscais, servidores públicos em geral, além dos trabalhadores da rede privada em sua maioria, aderiram ao sistema privado de saúde. Até o sindicato dos trabalhadores, com sua predominância pela luta com as causas e direitos trabalhistas, fazem parte desse sistema, aceitando quando lhes são cobrados percentuais extras ou a inexistência de recibo de declaração de serviços prestados.

Assim, Educação é a única política que atende com 90% dos brasileiros: crianças, jovens, adultos e idosos com atendimento público e gratuito, conforme dados do INEP/MEC¹². Segundo Adrião et al (2008), em 1995, o atendimento da educação municipal era de 36,4% e o atendimento estadual de 63,6%; em 2007, o atendimento municipal cresceu para 60,8% e o atendimento estadual caiu para 39,2%; vale acrescentar que 80% do total desse atendimento era realizado pelas regiões mais pobres e 40% pelas regiões mais ricas.

Em 2007, foi criado um novo Fundo de Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - o qual veio substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental); apesar de em certa forma perpetuar muitos dos princípios deste. O FUNDEB ampliou o atendimento contemplando inicialmente 20% dos recursos do Município para a educação básica e, posteriormente, 25%. No entanto, apesar do FUNDEB garantir

¹² Sinopse da Estatística de 2008, in: ADRIÃO, Theresa et al. Relatório Final do Projeto de Pesquisa FAPESP: 2007/54207-4.

legalmente o cumprimento das obrigações educacionais da educação infantil, educação fundamental e também de jovens e adultos (etapa priorizada no fundo anterior), os valores estabelecidos para essas etapas ainda eram insuficientes; dessa forma, os municípios continuaram sendo prejudicados.

Como exemplo desta situação, podemos citar o atendimento de crianças pequenas em creches e o valor pago por elas. Sabemos que, por serem menores, é essencial que tenham direito a atendimentos pedagógico, psicológico e social em turmas menores de alunos. Todavia, devido à idade, o valor pago por cada uma delas é menor que as crianças do ensino fundamental ou médio.

Com essa situação, a UNICEF recomendou aos países mais pobres que as mães ficassem em casa com seus filhos quando passassem a receber o benefício de US\$ 25,00 por criança, conforme apresentou ADRIÃO et al (2008. p. 45) com sua pesquisa. Desse modo, em toda América Latina e África, os municípios aliaram-se à instituições filantrópicas e comunitárias para o cuidado com crianças de zero a cinco anos devido ao alto custo do funcionamento das creches, ou seja, a proposta é substituir o valor direcionado para as creches diretamente para as famílias de forma que essas fiquem com as crianças em casa. Não é necessário dizer que o custo da criança em casa (U\$ 25,00) é menor do que o que se gastaria para manter as creches bem estruturadas.

A situação do ensino fundamental, no entanto, era outra. De acordo com a Constituição Federal, ficou estabelecido ser direito e dever do Estado garantir a matrícula em sistema de educação pública (municipal) a todas as crianças a partir dos seis anos. Se antes a educação pública atendia uma minoria com um ensino de qualidade, com as mudanças iniciadas nas décadas de 70, o atendimento da rede pública se expandiu e a elite, que anteriormente era por ela atendida, passou a se deslocar para o setor privado. Entretanto, esse atendimento a TODAS as crianças a partir de seis anos teve como custo a falta de estrutura de qualidade para esse atendimento. Assim, começamos a perceber a falta de docentes para atender a todas as escolas; levantando-se a necessidade de aumentar a quantidade de docentes, gerando cursos de formação muitas vezes precários, iniciando uma “bola de neve” que vem culminar com os baixos índices de qualificação que, por sua vez, parece ser o argumento no qual se apóiam os governantes para manter os baixos salários e as precárias condições de trabalho desses profissionais.

Com isso, muitas das técnicas e estratégias utilizadas em sala de aula por profissionais

que não tiveram oportunidade de uma formação adequada, passam a se limitar nas lembranças das aulas que tiveram em sua época de estudante; técnicas muitas vezes ainda centradas em propostas de vinte ou trinta anos atrás.

Percebemos então que, a dificuldade em realizar uma formação docente satisfatória e condizente com a realidade educacional atual e a remuneração baixa oferecida, são fatores que tem afastado muitas pessoas dessa profissão. Há também, os problemas relacionados à falta de estrutura física e humana das escolas, ou seja, faltam salas adequadas para bibliotecas, laboratórios, reunião de professores, estruturas de cozinhas e banheiros que funcionem e até mesmo, salas de aulas e mobiliário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Diante de toda essa precariedade, criou-se um sistema de avaliação nacional: o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro IDEB, com o objetivo de estabelecer metas a serem cumpridas pelos municípios. Assim sendo, os recursos financeiros do Governo Federal, através do Ministério da Educação para os municípios, dependem do valor do IDEB, o qual é calculado a partir das avaliações que já citamos anteriormente, como: Prova Brasil, SAEB, ENEM. Essa vinculação do índice ao recurso financeiro gera um clima de muita pressão e descontentamento, além de um processo midiático que responsabiliza os professores pelos baixos índices. Em geral, as manchetes das mídias escritas, televisivas e eletrônicas argumentam que o fato de muitas crianças não estarem alfabetizadas ao final do ensino fundamental, faz parte da falta de formação dos docentes, da má qualidade das aulas, entre outros aspectos quase nunca relacionados à ausência de ação dos governos municipal, estadual e federal para manter as condições mínimas e dignas de trabalho para alunos, docentes e funcionários das escolas em geral.

Desse modo, parece que o caminho mais fácil é responsabilizar os aspectos pedagógicos pela precariedade do ensino e, com isso, substituir os projetos de cada município por “pacotes pedagógicos” prontos, oferecidos por sistemas de ensino privado. Em alguns casos, como no Estado de São Paulo, o material é construído por equipes de pesquisadores de Universidades Públicas, muitos dos quais talvez nunca tenham entrado em uma sala de aula de ensino fundamental ou médio.

Diante da necessidade de organizar uma proposta de qualidade, o movimento mais rápido e aparentemente melhor realizado por muitos municípios foi usar seus recursos financeiros para “comprar” “pacotes pedagógicos” organizados por empresas privadas que apresentassem comprovado sucesso de seus alunos nos *rankings* das avaliações nacionais.

Esses pacotes incluem material apostilado, além de cursos de capacitação para os docentes, com objetivo de ensinar os mesmos a usar o material para as aulas.

Os professores se sentem motivados a usar esses materiais, em geral, por dois fatores: primeiro que a aula está pronta, o aluno tem as atividades, não precisando montar o material, pesquisar outras fontes, organizar, tirar xerox ou mimeografar exercícios ou conteúdos trabalhados; outro fator é a crença no bom rendimento dos alunos nas avaliações. Em muitos municípios, sabemos que vários Estatutos de Magistério ou Planos de Carreira priorizam a competitividade individual, estabelecendo “bônus” para um aumento de rendimento e produtividade anual por período.

Vale ressaltar que a partir de 2010, com a obrigatoriedade do ensino para crianças de nove anos, em muitos municípios, o atendimento das crianças chegou a ser de 100% e, com isso, aumentou a quantidade de docentes que também passaram a ter direito ao “bônus” e, como consequência, a abrangência da pressão para um bom rendimento alcançou todas as séries do ensino fundamental.

3.1 A municipalização do ensino no Brasil e o início da rede privada na educação básica: as parcerias

No final do século XX, não é novidade a coexistência de oferta pública e privada em todas as etapas de escolaridade. Segundo Adrião (2009), a partir do Regime Militar, percebe-se a necessidade do poder público delegar à iniciativa privada parte de sua responsabilidade educacional e, mais tarde, tal responsabilidade é descentrada dos governos federais e estaduais para as administrações municipais que passam a apoiar-se no setor privado no que se refere a oferta de material didático-pedagógico.

Percebemos que essas parcerias foram sendo introduzidas nos sistemas municipais de ensino devido a inúmeros fatores que destacaremos adiante, mas o momento inicial dessas parcerias ostenta um caráter político e econômico (menos educacional) e que, segundo Adrião et al (2008), relaciona-se ao processo de municipalização. Assim, a partir de agora, destacaremos esses fatores, focando o Estado de São Paulo, uma vez que o município em que desenvolvemos a nossa pesquisa faz parte desse Estado.

A criação do FUNDEF ocorreu na gestão do governo de Mário Covas no Estado de

São Paulo. A partir desse momento, o governo do Estado deixa de ser o principal responsável por manter e financiar o ensino fundamental e passa a exercer apenas o papel de gestor dessa etapa educacional conforme indica a tabela abaixo apresentada no artigo de Pinheiro (2009).

TABELA 2 - Matrícula no Ensino Fundamental público por dependência administrativa no estado de São Paulo.

Dependência Administrativa	1996	1997	1998	1999	2002	2004	2005	2006
Estadual	5.078.539	4.634.560	4.436.407	4.042.972	3.106.812	3.001.313	2.954.426	2.945.895
Municipal	726.704	1.075.850	1.194.814	1.511.184	1.935.101	2.075.869	2.127.994	2.249.262
TOTAL	5.805.243	5.710.410	5.631.226	5.564.156	5.564.156	5.077.382	5.082.420	5.195.247

Fonte: Pinheiro (2009)

Diante dos índices acima, podemos perceber um aumento gradual na oferta de matrícula pelos sistemas de ensino municipais que, pressionados pelas avaliações externas, buscam auxílio por meio de *parceria* entre a administração pública e o setor privado. Após o acordo de “parceria” entre municípios e instituição privada, ocorreu a terceirização do projeto pedagógico, envolvendo a formação permanente dos professores da rede com modelos prontos e comprovados por qualquer grupo de profissionais, sem que haja a necessidade de conversa, troca de experiências e discussão de cada realidade sobre o currículo proposto para série ou ano, ou seja, sem que ocorram reuniões de planejamento, já que vem tudo pronto.

O passo seguinte foi o trabalho de convencer os pais de que, através de um material modular e sequenciado, eles poderiam acompanhar e avaliar de forma satisfatória o processo de aprendizagem de seus filhos: atividades realizadas em aula diariamente (ou seja, as páginas da apostila), as lições de casa e o desempenho e a rapidez com que os professores ministram seus conteúdos.

A adesão ao “pacote” pelas Secretarias de Educação ocorre por meios *sedutores*, de tal forma que restringem a contratação de pessoas qualificadas, terceirizando o trabalho pedagógico, *vendendo* a ilusão de um trabalho com qualidade e eficiência e, de certa forma, legitimado pelo nome de um sistema que atende a muitas escola de elite. Essa situação de

crescente índice de terceirização dos serviços públicos é uma realidade constatada pela pesquisa de Adrião et al (2008) no Brasil e, também, em outros países da América Latina. Na presente pesquisa, a parceria em questão é a do município com o COC.

3.2 Breve histórico de sistemas de ensino no Brasil

Grande parte dos sistemas de ensino originou-se de cursos pré-vestibulares (os famosos “cursinhos”) em meados de 1950, como consequência de uma tendência brasileira dos jovens de classe média que disputavam as vagas escassas das universidades.

Após alguns anos, em 1980, os “cursinhos” modificaram-se e transformaram-se em sistemas de ensino, passando a apresentar/vender seu material apostilado para as escolas particulares. Iniciava-se assim uma nova situação empresarial para os donos dessas instituições, que antes tinham o controle de apenas uma parte pequena da educação, alterando assim a clientela que abrangiam.

Lellis (2011), ao fazer referência e introdução dos cursinhos no Brasil, refere-se à situação econômica deste país, utilizando-se metaforicamente da expressão *belíndia* que, representou a fusão de dois países: Bélgica e Índia. Segundo esse autor, o Brasil indiano tinha suas crianças em escolas públicas de baixa qualidade, escolas essas, cuja qualidade decaíam na mesma proporção em que se expandiam. Já o Brasil belga, era representado por crianças e jovens que cursavam o ensino fundamental e médio em escolas particulares, depois faziam cursinho e ingressavam nas universidades públicas.

Diante disso, os materiais utilizados pelos cursinhos passaram a ser foco de interesse de redes particulares, pois, esse material justificavam as mensalidades e possibilitavam seu marketing, que centravam-se na venda da ideia de que ao utilizar os apostilados, eles estariam “garantindo” melhores condições para seus alunos concorrerem a uma vaga em universidades públicas, ou seja,

[...] O prestígio dos cursinhos, que aparentemente “sabiam” o que era necessário para que os alunos aprendessem com vistas ao sucesso nos vestibulares, o material em si, que exibia a admirável organização necessária para resumir três anos de ensino médio e mais alguns de ensino fundamental em poucas centenas de páginas, foram fatores determinantes do sucesso inicial dos sistemas. (LELLIS, 2011, p.3).

Então, a partir da década de 1990, houve uma expansão das condições públicas ou do professorado. Essa expansão também pode ter sido originada da crise das escolas particulares decorrente do estancamento da inflação, pois, como estas sempre mantiveram uma estrutura de alto custo, devido aos gastos com coordenadores e orientadores para suprir as deficiências do professorado, a busca de livros didáticos de qualidade e opções de atividade extracurriculares como inglês, esportes e aulas de informática.

Em consequência a essa situação, a partir de 1994,

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionais desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. (ADRIÃO et al, 2009, p.806).

Logo, nesta realidade, em que os sistemas perceberam que o mercado das escolas privadas já estava saturado, houve uma busca por maiores êxitos e expansão, então a escola pública torna-se o novo alvo.

Salientamos que a relação das empresas privadas com o ensino público pode abranger aspectos como: falta de controle social ou técnico, deficiência conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados, pagamentos em duplicidade por esses “pacotes” e, posteriormente, haver uma vinculação de direito à qualidade de ensino relacionada ao controle do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares com parâmetros de qualidade.

Nessa pequena conceitualização da realidade da municipalização, o que mais nos preocupa é que algumas empresas contratadas podem oferecer aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou escolas privadas que franqueiam seu material, ou seja, este ser de qualidade diferente e inferior.

Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, inevitavelmente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa. (ADRIÃO et al, 2009, p.808).

Assim, percebemos que a educação pública foi sendo incorporada a modelos de ensino privado e, por sua vez, sendo de responsabilidade de sistemas elaborados por mantenedores que criam um mesmo modelo ou padrão para todas as escolas e municípios, independente da realidade local e fatores de ordem social, econômica e política de cada uma delas.

Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que as ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (ADRIÃO et al, 2009, p.810).

Outro ponto defendido por alguns gestores é que devido ao processo da municipalização ter absorvido muitos professores oriundos da rede estadual, as diferenças entre concepções de educação e práticas pedagógicas eram enormes; mas, através desta padronização de trabalho, era possível a garantia da identidade e qualidade das redes municipais e estes professores estaduais serem compatíveis à realidade de qualidade exigida no mercado, pois estavam fazendo uso de materiais com a mesma marca que as escolas privadas.

O pretendido pelo gestor municipal, neste caso, parece ser a homogeneização de condutas e práticas, desconsiderando que as escolas, embora regidas por normalizações gerais, são grupos sociais específicos em função dos sujeitos que nela atuam. (CANDIDO, 1984 apud ADRIÃO, 2009, p.811).

Então, percebemos que os gestores demonstram ter argumentos satisfatórios e positivos para justificarem o fato de preferirem os apostilados e, conseqüentemente, a padronização dos materiais:

[...] a padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor

quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado. (ADRIÃO et al, 2009, p.812)

A questão levantada implica na descentralização da autonomia dos profissionais da educação dos municípios e escolas; ou seja, impede que os professores elaborem um currículo significativo e de acordo com a realidade e especificidade de cada município, comunidade escolar e sala de aula.

A busca de padronização da qualidade, ainda, desconsidera, por meio de ingerência externa, as especificidades existentes nas unidades de ensino, em uma tentativa de padronização do que sabidamente é diverso. (ARROYO, 2004 apud ADRIÃO et al, 2009, p.812)

O que nos intriga é que as escolas públicas: estaduais e municipais dispunham, e, ainda dispõe de livros fornecidos gratuitamente pelo governo federal por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - os quais são avaliados periodicamente por especialistas e são escolhidos pelos professores de cada município. Logo, parece que seria desnecessário que as prefeituras gastassem sua verba com livros; é importante a reflexão sobre esse fato, apesar de não ser o foco de nossa investigação. Contudo, essa situação é no mínimo incômoda e nos permite questionar sobre o porquê destas parcerias entre os sistemas municipais e privados. Em geral, o argumento é que o material possibilitaria a melhoria da qualidade da educação no município, sendo esta uma finalidade nobre dos dirigentes, porém, isso nos leva a perguntar: por que os livros didáticos avaliados por especialistas e que deveriam ser distribuídos aos alunos não poderiam gerar um ensino com qualidade? Se os livros são de qualidade, parece que o problema centra-se na figura do professor e a diferença é que, no sistema apostilado, a aula vem pronta! Assim, percebemos que esse movimento, mais uma vez, tende a colocar no professor a responsabilidade por muitos dos problemas educacionais.

3.3 O sistema de ensino COC

Neste sub-ítem, vamos apresentar um pouco do histórico do Sistema de Ensino

utilizado no município em que a pesquisa foi realizada; a saber, o sistema de ensino COC. De acordo com o *site* do COC, esta instituição iniciou-se na cidade de Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, em 1963, com um grupo de estudantes da Faculdade de Medicina da USP, pelo nome de Curso Osvaldo Cruz. A finalidade do curso era preparar jovens para concorrer aos vestibulares de Medicina.

Seguindo a ordem cronológica, em 1973, o material, as propostas e os princípios desse curso pré-vestibular se ampliaram para o ensino de segundo grau, atual ensino médio e, em 1997, o COC aparece com uma proposta inovadora de ensino ao contemplar todo o ensino fundamental. Segundo informações do *site*:

Em 1996 o COC foi aderido pelo atual mantenedor Chaim Zaher – um empresário do setor educacional que, com outros gestores, conseguiram dinamizar a atuação do sistema de ensino COC e ampliá-lo como marca nacional.

Desde sua fundação, o material didático produzido pelo COC apresenta-se em forma de apostila que é elaborada e impressa pelo próprio grupo mantenedor. Com o tempo, algumas escolas começam a procurar esses materiais didáticos e conveniar-se com eles, surgindo, assim, as primeiras escolas conveniadas¹³ do sistema COC. A ampliação do ensino superior acontece a partir de 2000, com a criação das faculdades COC.

Por meio da internet, o sistema de ensino COC amplia o atendimento aos alunos do ensino médio, que passam a ter revisões on-line. Tal processo é também adotado pelas faculdades que fazem uso dessa tecnologia, inclusive com a oferta de disciplinas e cursos à distância nas tele-salas¹⁴.

Conforme informações do *site*, com o processo de municipalização, em 1999, o COC cria o projeto NAME – Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino, com a intenção de revolucionar o ensino público e tentar propiciar às escolas da rede pública uma educação de maior qualidade aos alunos da rede conveniada, oferecendo seu material e apoio pedagógico para as mesmas. Segundo o grupo, independente de classe social, essas parcerias permitiriam

¹³ Informações do site do COC.

¹⁴ Uma sala que é equipada pelo COC para oferecer o curso através de tele-aulas, sendo que uma monitora é responsável pelo grupo de alunos, funcionamento dos equipamentos, presença dos alunos e organização da parte burocrática dos cursos. Esta monitora não necessita ser da área do curso oferecido.

que alunos das escolas públicas tivessem acesso ao mesmo material que alunos das escolas particulares.

Desse modo, o COC passou a oferecer a sua *marca* e o seu material pedagógico para os municípios, argumentado ser um material motivador. Além disso, oferece a capacitação para os professores a fim de lhes ensinarem a promover maior participação dos alunos em aula. Com isso, estaria atendendo a uma necessidade dos municípios em ter uma educação igualitária, com as mesmas condições que um ensino particular. No *site*, consta que o NAME atende mais de 80 municípios no estado de São Paulo, abrangendo uma estimativa de 150 mil alunos. Entretanto, vale ressaltar que o material enviado aos municípios é diferente do utilizado pela rede particular, o que discutiremos mais adiante.

O COC argumenta que seu material é formulado através de livros didáticos coloridos, ilustrados e atualizados, conforme solicitam os parâmetros Curriculares Nacionais, além de utilizarem temas transversais e atuais. O “pacote” também inclui um Caderno Digital de Apoio – CDA - que contém atividades complementares para os alunos que, segundo os organizadores, têm por objetivo despertar *atenção* e *fixação* dos conteúdos para que estes tenham uma *assimilação* satisfatória e, com isso, o professor tenha *êxito* com sua aula.

O *site* ainda divulga que o NAME trabalha com os professores, acompanhando e orientando as dificuldades no desenvolvimento educacional dos alunos e auxilia em possíveis dúvidas sobre o material; para isso, criaram o Portal Educacional NET NAME, cujo diretores, coordenadores e professores têm acesso aos conteúdos das diferentes séries, além de modelos de avaliação e atividades extras, sondagens, planejamento, projetos e até avaliações similares às nacionais, como a Prova Brasil e Saresp, para que os alunos possam “treinar” em simulados; entretanto, nem o site nem o material impresso trazem quaisquer informações ou textos fundamentando teoricamente as concepções filosóficas e pedagógicas do material. Tais fundamentos só serão possíveis de serem indicados se as atividades propostas forem analisadas, o que faremos no capítulo 4.

Neste contexto, percebemos também que inexistem os Programas de Curso, que deveriam ser elaborados anualmente pelos professores, já que os conteúdos já estão elencados pelo material apresentado pela empresa e até divididos por bimestre, ou seja, esta empresa é quem decide o que os alunos irão aprender no bimestre e quanto tempo terão para assimilar os conteúdos, de acordo com o que propõe na divisão dos conteúdos por bimestre, de seu material:

 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO – 1º BIMESTRE 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
Língua Portuguesa Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Língua Portuguesa 1º Capítulo – Quem sou eu? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confeção de crachá • Poema: Quem sou eu? • Conversa sobre o texto • Vamos brincar • Biblioteca: "Irmãos Gêmeos" • Hora de fazer arte 	Língua Portuguesa 2º Capítulo – As Vogais <ul style="list-style-type: none"> • Música: As vogais • Conversa sobre o texto • Biblioteca: "A E I O U" • Para finalizar: o que aprendi 	Língua Portuguesa 2º Capítulo – As vogais <ul style="list-style-type: none"> • Vogal A – A dona aranha • Vogal E - Elefante • Vogal I – Pintinho Amarelinho

Fonte: Site do NAME¹⁵

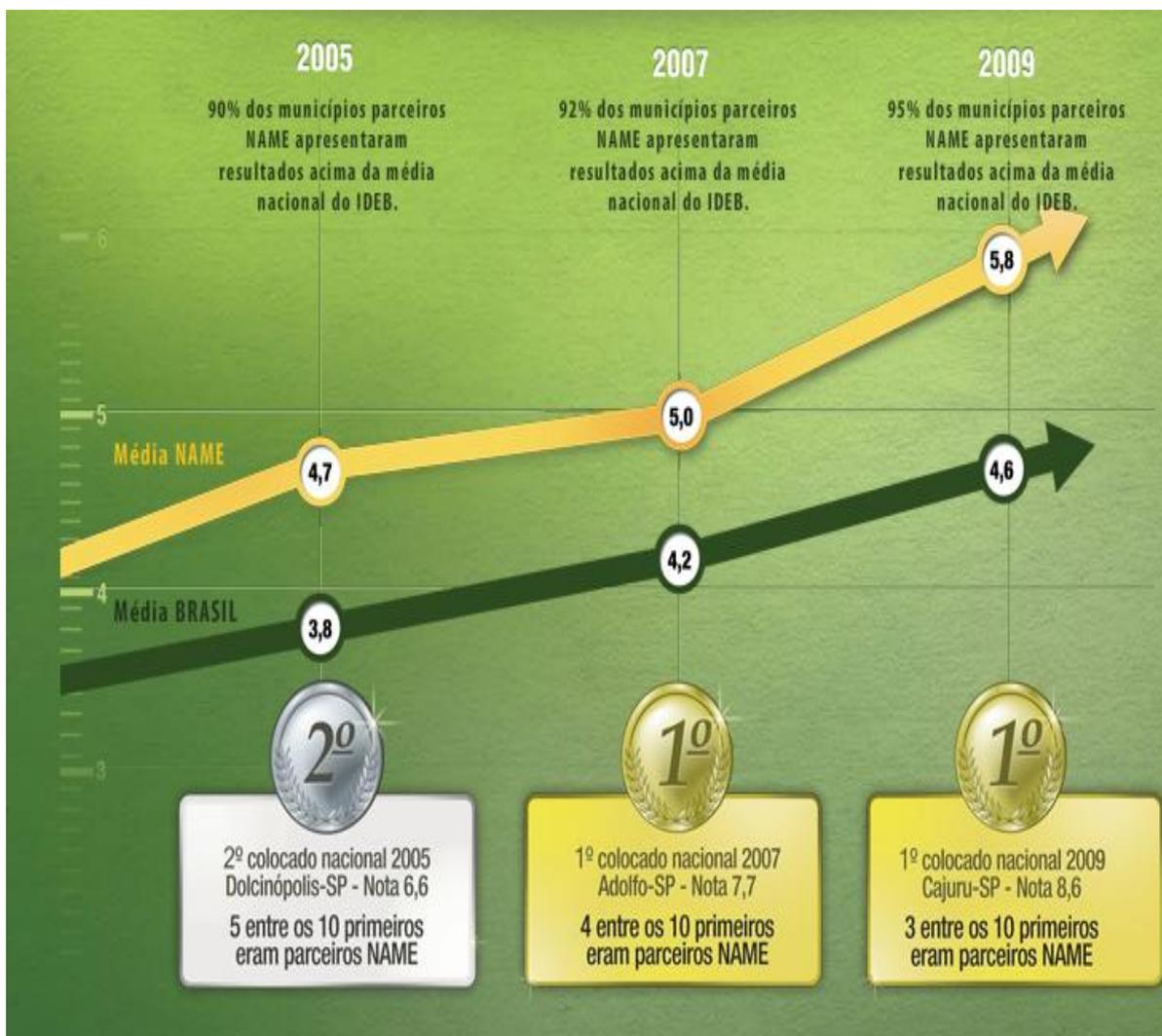
QUADRO 6 - Sugestões de Planejamento do NAME – 1º ano – 4º bimestre¹⁶

Dessa forma, o professor não tem autonomia de elaborar seu próprio planejamento, de acordo com a realidade da sua classe e especificidade dos seus alunos; mas para muitos dirigentes, o que importa é a melhora na qualidade de ensino que os serviços prometem e, consequentemente, o índice do IDEB dos seus municípios.

Outra informação que desperta atenção do leitor é o fato de que 92% dos municípios parceiros do COC estão com o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – acima da média nacional e, em 2005, entre os dez primeiros municípios classificados nas avaliações, cinco eram parceiros do COC. Dos 58 municípios que atingiram a média 6,0, que é o índice esperado para os países mais desenvolvidos, dez deles eram parceiros do NAME/COC, conforme gráfico abaixo:

¹⁵ Este material encontra-se no site do NAME, porém seu acesso é restrito à escolas parceiras.

¹⁶ O quadro na íntegra encontra-se no Anexo 1.



Fonte: www.coc.com.br

GRÁFICO 2 - Exemplos de desempenho no IDEB de redes municipais parceiras do COC.

As informações dispostas no parágrafo anterior e na figura sugerem que a proposta de trabalho do NET/NAME efetivamente resulta em melhor qualidade educacional a partir dos indicadores da Prova Brasil. Contudo, com o auxílio de informações obtidas no *site* oficial do Ministério de Educação e Cultura (MEC), outras informações merecem destaque: para o ano de 2005, é citado no endereço eletrônico o nome da cidade de Dolcinópolis como o segundo melhor do IDEB nacional e com índice bem superior à média nacional, todavia, no *site* do MEC, observa-se que seu desempenho nas edições seguintes oscila significativamente e que a

rede municipal é composta apenas por uma escola.

Na edição de 2007, o município como exemplo é o de Adolfo que apresenta o melhor resultado nacional. Através do site é possível constatar que na edição de 2005 o índice desse município era de 4,7, ou seja, muito inferior ao apresentado na edição de 2009; no entanto, constata-se também que a rede municipal é composta por apenas uma escola.

Para a edição de 2009, o outro município citado é o de Cajuru, apresentando o melhor IDEB nacional. Entretanto, no *site* oficial do MEC, observa-se que a rede municipal era composta por sete escolas no período de 2005 a 2009 e que todas as escolas que participaram dos índices de 2005, 2007 e 2009 apresentam melhora nos índices apresentados. Uma escola participou apenas da edição de 2005 e outra somente na edição de 2009, porém, com indicador 8,2, ou seja, bem acima da média nacional e da meta oficialmente proposta para 2012.

As poucas informações obtidas no *site* oficial do MEC e utilizadas para análise dos exemplos apresentados na página oficial do NAME apontam para a necessidade de se considerar outros fatores presentes, não somente no processo ensino aprendizagem, mas na própria cultura escolar, que interferem significativamente nos resultados das escolas em suas diferentes avaliações, tais como: o número de escolas que compõe a rede escolar, o número de alunos por sala de aula, a formação docente, a participação e valorização da educação escolar pelas famílias, a trajetória do desempenho destas redes expressas nos indicadores nacionais e, até mesmo, o início da parceria com o sistema NAME. Desse modo, afirmar que existe relação direta entre a parceria NAME com a qualidade educacional de uma rede é prematuro, não sendo este o objeto desta pesquisa.

4. ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE MATERIAIS PRODUZIDOS A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante [...] (FERREIRO, 1993, p.15).

A educação, como nos indica Ferreiro na citação acima, é um processo contínuo, que nunca se acaba e o sujeito encontra-se sempre na incompletude. Desse modo, neste capítulo, pretendemos apresentar algumas atividades propostas pelo curso “Letra e Vida” e pelo sistema COC-NAME, com objetivo de problematizar algumas das concepções e fundamentos teóricos nos quais as duas propostas se sustentam. Iniciamos discutindo a função social da escola frente aos recentes discursos sobre inclusão e diferença para, em seguida, discutirmos algumas atividades de alfabetização inicial apresentadas pelo NAME e propostas pelo “Programa Letra e Vida” (PLV).

Um pouco da função social da escola

Hoje, há um discurso mais enfático em prol da necessidade das escolas em considerarem as diferenças sociais, econômicas, étnicas, culturais, sexuais, de faixas etárias, etc., ou seja, as diferenças dos alunos. Ao considerarmos os alunos como diferentes, supomos que não é possível ter uma única forma de educar ou mesmo pensar e que esta ou aquela proposta é a melhor. Entendemos que diferentes concepções podem interagir-se entre si em uma mesma realidade educacional. Mas o que é necessário para que essa interação aconteça?

O ambiente educacional é essencialmente híbrido, ninguém é totalmente tradicional, construtivista ou empirista, enfim, todos nós somos atravessados por diferentes discursos. Assim, a prática pedagógica é reflexo dos sentidos que diferentes discursos e propostas são constituídas pelos sujeitos, em especial, professores e equipe pedagógica.

O lócus desta pesquisa é materialmente configurado e atravessado por duas propostas

bem definidas: a do PLV e a do NAME. Cabe-nos neste momento compreender aspectos em que tais propostas se aproximam ou não para, dessa forma, refletirmos sobre alguns sentidos e efeitos pedagógicos que o trabalho docente permeado por ambos pode produzir.

Conforme já mencionamos no capítulo 3, a proposta do sistema NAME não tem nenhum subsídio teórico sobre seus fundamentos; diante disso, tentaremos compreender alguns desses elementos por meio da análise de suas atividades. Dessa forma, passaremos a discutir as atividades propostas.

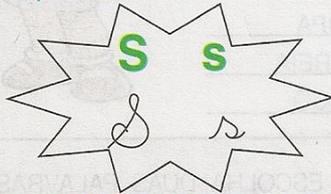
4.1 Atividade: o sapo não lava o pé

Iniciaremos com uma atividade de Português do 1º ano, do 4º bimestre. Ressaltamos que o 1º ano é a antiga “pré-escola”.

Professor(a): Estamos chegando ao último bimestre. Passou rápido, não foi?

Sabemos os desafios que foram lançados no decorrer dos bimestres. Mas, com seus esforços, foram superados e muitas novidades apareceram.

Trabalharemos o 4º bimestre, finalizando a apresentação e sistematização das letras S, H, K, W, Y, N, em três capítulos. Não se preocupe! Continuaremos abordando os conteúdos de uma maneira gostosa. Aproveite para revisar todas as famílias silábicas apresentadas.



Professor(a): Como sugestão seria interessante cantar com a classe a letra da música “O sapo não lava o pé.” Para a aula ficar mais animada e divertida, cante trocando as vogais. Você poderá encontrar essa música no DVD da “Galinha Pintadinha” ou no próprio site do Youtube.

A sapa na lava a pa
Na lava parca na ca
Ala mara la na laga
Na lava a pa parca na ca
Mas ca chala!

E sepe ne leve e pe
Ne leve perque ne que
Ele mere le ne legue
Ne leve e pe perque ne que
Mes que chele!

I sipi ni livi i pi
Ni livi pirqui ni qui
Ili miri li ni ligui
Ni livi i pi pirqui ni qui
Mis qui chilí!

O sopo no lovo o po
No lovo porco no co
Olo moro lo no logo
No lovo o po porco no co
Mos co cholo!

U supu nu luvu u pu
Nu luvu purcu nu cu
Ulu muru lu nu lugu
Nu luvu u pu purcu nu cu
Mus cu chulu!

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

MÚSICA

O SAPO NÃO LAVA O PÉ



O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

CONVERSA SOBRE O TEXTO

RESPONDA ORALMENTE E REGISTRE SUAS RESPOSTAS:

1. ONDE O SAPO MORA?

O sapo mora na lagoa.

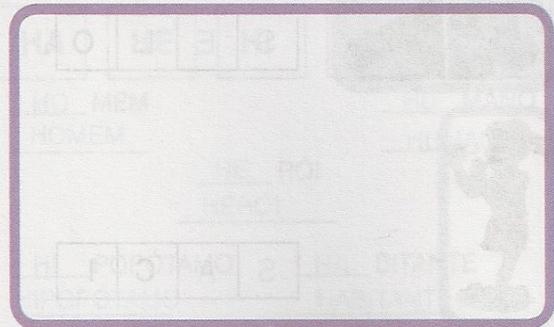
2. NO TEXTO, O SAPO NÃO LAVA O QUÊ?

O sapo não lava o pé.

3. E VOCÊ, JÁ FOI DORMIR SEM LAVAR O PÉ?

Resposta pessoal

4. FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO BEM BONITA DO TEXTO.



TIRANDO DE LETRA

1. DESEMBARALHE AS PALAVRAS PARA FORMAR CORRETAMENTE AS FRASES.

LAVA O O NÃO PÉ . SAPO

O sapo não lava o pé.



LAGOA . NA MORA LÁ ELE

Ele mora lá na lagoa.

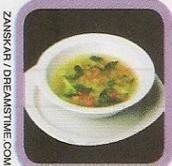
2. VAMOS UTILIZAR REVISTAS E JORNAIS PARA COMPLETAR OS PEDACINHOS DAS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.



S U C O



S I N O



S O P A



S A P A T O



S E L O



S A C I

3. DESCUBRA O SEGREDO E CONTINUE.

	1	2	3
A	SINO	SEMÁFORO	SAPATO
B	SABONETE	SOFÁ	SELO
C	SOPA	SEREIA	SUCO

A1 _____ SINO

A2 _____ SEMÁFORO

A3 _____ SAPATO

B1 _____ SABONETE

B2 _____ SOFÁ

B3 _____ SOFÁ

C1 _____ SOPA

C2 _____ SEREIA

C3 _____ SUCO

AGORA, ESCOLHA DUAS PALAVRAS DIFERENTES PARA FORMAR CADA UMA DAS FRASES.

- Resposta pessoal _____
- Resposta pessoal _____

3. UTILIZE A LISTA DE PALAVRAS PARA RESOLVER A CRUZADINHA.

- 3 LETRAS – SOL
- 4 LETRAS – SINO
- 4 LETRAS – SELO
- 5 LETRAS – SABIÁ
- 6 LETRAS – SACOLA
- 7 LETRAS – SOLDADO
- 8 LETRAS – SABONETE

A atividade analisada corresponde ao 1º capítulo do 4º bimestre, com as orientações para o professor em azul no lado esquerdo da página.

O primeiro parágrafo apresenta um discurso informal, o qual tem o objetivo de aproximar o leitor, no caso o professor, com uma cordiação de amizade.

O segundo parágrafo inicia dizendo que nos bimestres anteriores houveram muitos desafios; os quais “foram” superados por causa dos esforços do professor, ou seja, caso não tenham sido superados, o professor não se esforçou o suficiente. Em seguida, é indicado o conteúdo: a apresentação e sistematização das letras S, H, K, W, Y, N em três capítulos.

Silva (1999) em seu texto sobre currículo, argumenta que as propostas curriculares tradicionais se caracterizam por focar o *como* ensinar e não tem a preocupação em discutir o *porquê* de ensinar um determinado conteúdo e não outro. Para esse autor, as propostas

[...] não se limitam a perguntar o quê, mas submetem esse “o quê” a um constante questionamento. Sua questão central é por quê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo (SILVA, 1999, p.16).

Nesse sentido, como a fundamentação acessível ao professor são somente essas observações, percebemos que essa proposta se familiariza com uma perspectiva tradicional de educação, uma vez que não discute o porquê de se trabalhar essa letra, não contextualiza o conteúdo e finaliza o texto com argumentos que correspondem aos aspectos metodológicos, mas também, sem uma fundamentação clara. Ou seja, inicialmente o texto do material apresentado adverte o professor por imaginar que este se assustaria ao se deparar com a proposta: *Não se preocupe!* E, em seguida, o texto apresenta uma compensação frente a “dureza” da proposta, argumentando que apesar da “complexidade” o conteúdo continuará sendo abordado de maneira *gostosa!* Ou seja, o foco dessa observação reforça um movimento presente na sociedade líquida apresentada por Bauman, na qual a maior parte das pessoas têm como objetivo primeiro a busca pelo prazer imediato.

Nessa direção, o texto da primeira página busca “acalmar” o professor apresentando o compromisso do prazer, a maneira será “gostosa”. Não importa se é crítica, é significativa, importante, desejada, necessária – basta ser “gostosa”!

Por fim, finaliza sugerindo ao professor que revise as famílias silábicas. Por trás dessa proposta de “famílias silábicas”, está a concepção empirista da aprendizagem, pautada na

memorização de sílabas compostas por consoante e vogal. Nossa reflexão é fundamentada por autores como Maciel e Lúcio (2009), em que também percebem um problema nessa forma de ensinar:

O problema com a aplicação desse método de trabalho surge quando o aluno se depara com a necessidade de ler e escrever estruturas silábicas diferentes da sílaba CV. Além disso, qualquer família silábica, mesmo em estruturas diferentes da CV, não engloba todos os valores sonoros que atribuímos às vogais e consoantes [...]. (MACIEL, LÚCIO, 2009. p. 23).

E, ainda, há também o problema do ensino da ortografia que aparece nesse momento da alfabetização, devendo ser trabalhado com as crianças através de muitos desafios e relexões, e não apenas com a simples memorização.

[...] A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas. Ressaltamos, contudo, que esse conhecimento/ habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é nem pode ser o único [...].(MACIEL, LÚCIO, 2009, p. 24)

Para encaminhar a atividade com as crianças, é sugerido que o professor “cante” a música do sapo. A justificativa para se cantar essa música é assim explicitada:

[...] *seria interessante cantar com a classe a letra da música “O sapo não lava o pé”. Para a aula ficar mais animada e divertida, cante trocando as vogais [...].*

Novamente a justificativa, neste caso metodológica, fundamenta-se novamente e unicamente na diversão e no prazer. E com isso se finaliza as orientações para o desenvolvimento das atividades que passaremos a discutir.

Na página seguinte, percebemos que há algum equívoco em relação à consigna: ***desembaralhe as palavras para formar as frases***, pois não há materiais manipulativos de apoio.

Na atividade seguinte: ***vamos utilizar revistas e jornais para completar os pedacinhos***

das palavras que estão faltando – percebemos um elevado índice de dificuldade, pois supõe que a criança já deverá ser leitora para completar os “pedaços” que faltam, mas será difícil para ela achar estas mesmas palavras, com o mesmo desenho, em jornais e revistas. Logo, o objetivo da atividade está no completar as palavras com as famílias silábicas do SAPO, apoiando-se na simples memorização desta família e das outras que compõe as palavras, independente de qualquer sentido ou contexto.

A atividade três, *descubra o segredo e continue*, tem como objetivo ser uma cópia da palavra e ter uma percepção muito precipitada da organização de **tabela de dupla entrada**, ou seja, para localizar uma informação, você precisa relacionar as linhas com as colunas. A proposta que segue abaixo desta atividade é totalmente sem sentido: *agora, escolha duas palavras para formar cada uma das frases* – percebemos que o aluno tem de ter uma excelente interpretação das frases. Quais frases? Não há nenhuma escrita ou a atividade objetiva que o leitor forme frases com as palavras acima, ressaltando novamente que *sino, semáforo, sapato, sabonete, sofá, selo, sopa, sereia e suco* são palavras que não tem nenhuma relação entre si.

E para continuar nossa análise, temos a última atividade da folha: *utilize a lista de palavras para resolver a cruzadinha* – em que, a competência exigida para a realização da atividade poderia ser perfeitamente de matemática e não de português, já que a exigência da atividade era contar o número de letras para copiar e registrar na cruzadinha. Percebemos que este tipo de atividade favorece a interpretação do texto, no caso, a leitura da letra da música e, a partir dela, o “continuar” o processo de aprendizagem da letra através da memorização.

Ainda nessa perspectiva, podemos perceber como o trabalho da aprendizagem da letra se dá com um constante enfoque na memorização da letra “S”. Para tanto, são priorizadas palavras que se iniciam com esta letra para que a criança conheça o seu som. São excluídas palavras em que o “S” ocupa o meio ou o final das palavras.

Um aspecto valorizado pelo texto são as imagens. Especialmente no exercício 2, busca-se associar imagem e escrita, ou seja, a criança deve associar o desenho (imagem) à sua forma escrita. Essa relação entre a representação do objeto e a escrita das palavras que o nomeia é uma concepção discutida por Foucault na obra “As palavras e as coisas”:

[...] uma vez que é sempre certo ou provável, o signo deve encontrar seu espaço no interior do conhecimento. No século XVI, considera-se que os

signos tinham sido depositados sobre as coisas para que os homens pudessem desvendar seus segredos, sua natureza ou suas virtudes; mas essa descoberta nada mais era que o fim último dos signos, a justificação de sua presença; era sua utilização possível, a melhor, sem dúvida; mas não tinham necessidade de ser conhecidos para existirem: mesmo se permanecessem silenciosos e se jamais alguém os percebesse, nada perdiam de sua consistência. Não era o conhecimento mas a linguagem que se instaurava na sua função significante [...] (FOUCAULT, 2007, p. 81).

Porém, por não ser o objetivo de nossa pesquisa, ficam algumas discussões filosóficas do porquê das palavras não significarem as coisas (os elementos) que os autores gostariam que representassem: *suco, sino, sopa, sapato, selo, saci* – que relações poderiam o professor estabelecer entre elas e o *sapo*? Sem contar a imagem do *selo*. Pensando que essa atividade é para crianças de 6 anos, o que ela poderia dizer sobre o selo? Seria facilmente identificado?

Assim sendo, nosso objetivo, em relação aos materiais que os professores utilizam, é propiciar reflexões, ou seja, os materiais e atividades direcionados aos professores devem veicular uma proposta pedagógica que contemple informações atualizadas e os auxilie a pensar criticamente na sua prática profissional. O foco principal deste pensamento é que o professor tenha a capacidade de evitar as *receitas prontas*, tendo em vista que elas foram formuladas de acordo com a concepção de algum autor e, muitas vezes, não adequam-se à realidade dos alunos: suas aptidões, suas necessidades e o nível de compreensão que possuem. O professor tem de ter discernimento para não delegar às “receitas” a responsabilidade do resultado obtido com os alunos.

Podemos perceber que o material do NAME desconsidera a capacidade de discernimento do professor, como também sua autonomia e conhecimento para elaborar, preparar e trabalhar atividades de alfabetização. A maneira com a qual o material do NAME é apresentado, pouco pode ser alterado, dificultando ao professor de elaborar alterações didático-pedagógicas.

Os materiais utilizados para um trabalho efetivo de alfabetização, segundo Ferreiro (1993), devem *ser para ler*; diferente do que é apresentado na apostila, o professor deve tentar transformar essa atividade que parte do princípio de leitura e interpretação da música – em um material de leitura. A diferença será na forma de trabalhá-lo, ou seja, em uma óptica da leitura *real*.

Deve-se, ainda, haver a intervenção do professor quanto ao trabalho com o texto, que

na visão do construtivismo é considerado como um texto de memória. A seguir, vamos discutir um pouco mais sobre o trabalho pedagógico com textos.

4.2 Um pouco das hipóteses das crianças

Estudos no campo da psicogênese mostram que as escritas construídas pelas crianças são elaboradas a partir da formulação de hipóteses. Esses estudos indicam que para a criança, há uma diferença entre o que está escrito e o que se pode ler, resultando assim em um processo de construção mental deste aprendiz.

Iniciamos essa análise objetivando estabelecer relações entre essa proposta e a proposta apresentada pelo PLV. Desse modo, nos parece fundamental ressaltarmos que o apoio pedagógico para que o professor desenvolva as atividades do NAME sem limitar-se apenas ao texto, que acompanha o início do capítulo e orienta ou oferece pequenas dicas metodológicas, é fundamental.

Sendo assim, não estamos dizendo que a escrita dentro e fora da escola deixam de ter um papel nessa construção, porém, não é tão claro para a criança entender que a escrita corresponde a cada segmento da fala, na ordem em que ela ocorre; e o mais importante é que este processo não é passível de transmissão direta, mas sim requer reflexão e apropriação mental do mesmo.

Segundo Ferreira (1993), as pesquisas realizadas sobre a psicogênese da escrita nos indicam que as crianças as aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram. Nesse sentido, as atividades propostas pelo NAME parecem desconsiderar esse argumento. A organização da atividade se inicia com a música que repete várias vezes a palavra *sapo* quase acreditando que se a criança falar ou emitir o som *sa* várias vezes, aprenderá mais rapidamente a escrever *sa*.

Ainda em Ferreira (1993), já é explícito que diversas metodologias não propiciam situações de aprendizagem em que as crianças escrevam palavras antes de copiar, ou seja, que produzam hipótese de tentativas de escrita. Porém tais construções, na perspectiva construtivista, são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Pensamos que devam ser oferecidos aos alunos momentos de problematização entre a folha 1 e 2, pois o construtivismo defende que é pensando sobre a escrita que se aprende a ler

e a escrever, logo, a memorização das sílabas não garantirá a compreensão das regras de geração e funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Dessa maneira, se essas atividades fossem trabalhadas considerando-se a perspectiva construtivista, provavelmente o professor pouco poderia se utilizar delas, ou, quando muito, utilizar parcialmente alguns dos exercícios como atividades extras, mas provavelmente não nesse ano – uma turma de alunos de 1º ano – ressaltando que provavelmente de idades entre 5 a 7 anos.

Muitas vezes, a ausência dessas situações de aprendizagem ocorre pelo fato do professor não possuir subsídios suficientes para produzir e organizar tais atividades. Essa perspectiva (des) considera o professor como um profissional responsável e comprometido com sua prática, o que pode reforçar o assujeitamento do professor nesse modelo de profissional que, sem reconhecer sua função, limita-se a “atuar” e a “representar” a função docente em suas aulas, implicando na formação continuada desse profissional.

O fato do professor buscar uma formação continuada, não significa dizer que o mesmo seja despreparado, ou único responsável pelo processo de alfabetização, mas queremos ressaltar que a atividade de docência requer estudos, reflexões e discussões regulares. Tal fato deveria, em nosso entender, fazer parte das políticas públicas de organização curricular, as quais deveriam contemplar na carga horária do docente “tempo” para esse processo acontecer. Tempo este que não se limite às reuniões burocráticas e informativas, denominadas atualmente e ironicamente de HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo. Essa reflexão é apenas uma observação, pois o tema formação de professores está implícito em nossos estudos, mas não é o ponto central da pesquisa.

Como exemplo de formação que, apesar de algumas limitações, objetiva um modelo de formação reflexiva, o que difere da formação por “receitas”, citamos aqui a situação apresentada no vídeo do módulo 1, do PLV que evidencia claramente esta situação: *a pesquisadora solicita que a aluna A. escreva CAVALO - e esta escreve convencionalmente e ortograficamente. Pede-lhe em seguida que escreva: VACA - e esta, depois de ficar pensando, escreve “VC”. Nesse momento, há um diálogo entre a pesquisadora e aluna A.:*

P: - Leia para mim o que você escreveu.

A: - V = va, C = ca.

P: - Mas você não acha que está faltando algo?

A: - Não!

P: - Você não acha que o cavalo pode te ajudar a escrever vaca?

A. pensa, olha e diz:

- É mesmo! – e então escreve: “VAC”.

Esse diálogo é muito importante porque, inicialmente, é solicitada a escrita de uma outra palavra à A. e esta diz: “Não sei...”. A entrevistadora interroga a aluna e a incentiva a escrever do seu jeito, mas ela responde:

- Esta família a professora ainda não ensinou...

Assim, é perceptível que a memorização de sílabas não garante a compreensão das regras de funcionamento do sistema alfabético.

Esse momento do vídeo é ressaltado como proposta de sondagem inicial dos alunos, pois é essencial, no caso da alfabetização, que o professor investigue o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita.

O PLV ressalta que a entrevista individual (como a apresentada no vídeo) deve ser utilizada como um recurso para identificar as hipóteses das crianças e não como uma atividade de sala de aula, muitas vezes convertida em ditado coletivo. Essa entrevista se faz necessário, porém, pode-se não realizá-la, caso o professor, por outros meios, consiga identificar as hipóteses dos alunos; como, por exemplo, por meio das escritas que produzem nas atividades escolares cotidianas.

Em geral, a prática escolar considera a entrevista como uma atividade de avaliação há ser realizada mensalmente e individualmente para, a partir dela, o professor pensar em ações para que o aluno avance em suas hipóteses. Nesse contexto, aparece o erro construtivo que é importante na perspectiva construtivista e para a construção da escrita, como segue:

Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam constantemente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem. (FERREIRO, 1993, p. 31).

Assim, o desempenho dos alunos em situações desse tipo depende de se sentirem ou não seguros, e não discriminados ou punidos por cometer erros. É preciso criar condições para

que eles se sintam à vontade para escrever e saibam porque estão fazendo. Outro fator importante é que dificilmente o professor conseguirá fazê-los escrever como pensam se já estiverem habituados a uma prática sistemática de correção de seus erros de escrita.

Para o professor, é imprescindível realizar esta *avaliação ou sondagem* mensalmente, pois os erros que aparecem na escrita dos alunos devem ser considerados como diagnósticos preciosos que levarão a, posteriormente, terem uma escrita convencional.

Enfatizamos que os erros são necessários e o professor não deve referendá-los ou esperar que estes sejam superados espontaneamente de acordo com o tempo ou ritmo de cada aluno. Sabemos que cada criança tem o seu tempo e que, através de um trabalho de planejamento e organização com situações didáticas de aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos, estes, conseqüentemente, avançarão; ou seja, é fundamental a intervenção do professor.

Por exemplo, uma criança que permanece seis meses sem avanços é preocupante, cabendo-nos uma investigação do porquê desta estagnação: será que os recursos e atividades pedagógicas não propiciaram o desenvolvimento? Ou seria porque existe algo implícito acontecendo na vida dessa criança? Ou algum comprometimento neurológico? Seria apenas uma simples dificuldade que deverá ser investigada? Ou, por fim, será que faltou intervenção docente?

Ressaltamos a importância da escola trabalhar com as diferenças e de acolher e propiciar uma aprendizagem plena aos educandos de acordo com suas necessidades e a importância no processo de alfabetização de se ofertar diferentes atividades aos alunos desde o momento em que entram na escola.

4.3 Materiais de alfabetização

Do que foi dito fica claro, do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). (FERREIRO, 1991, p. 40)

Apesar do tema da pesquisa ser *(im)possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais* –

pensamos que não existem materiais únicos para se alfabetizar; entretanto, devemos considerar que o material por si só não alfabetiza. O processo de alfabetização estaria, do nosso ponto de vista, vinculado mais aos processos de intervenção do que o material por si só. Não queremos com isso, afirmar que também que não existem materiais contraproducentes, uma vez que ainda encontramos atividades com orações estereotipadas, impossíveis de levar os alunos à uma leitura com significado, com função comunicativa e informativa.

Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “Minha mamãe me ama”, “O boi baba”, “O dedo de Dudu dói” são pseudo-enunciados que só existem nos manuais escolares, que comunicam nada, que nos informam acerca do nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”. (FERREIRO, 1993, p. 34).

A justificativa para o trabalho com esse tipo de material é pretender que a criança compreenda como se dá o processo da comunicação, para depois pensar-se sobre o que aprendeu. Este pensamento, segundo Ferreiro (1993), é similar aos ensinamentos de matemática no que se referem a aprender inicialmente a recitar os números e os resultados das operações, para, em momento posterior, pensar sobre a operação. Outro exemplo seria pensarmos em ensinar às crianças exercícios fonetizados: sílabas soltas e sons sem sentido para depois comunicar-se oralmente com as mesmas.

Se pensarmos que a escrita é uma representação da linguagem, tudo que for diferente disso poderá se parecer com uma sequência gráfica sem significado e será difícil para a criança compreender ou pensar sobre como ocorreu a escrita das palavras, por exemplo, as atividades apresentadas no início do capítulo em que todas as palavras iniciam com *S*. Diante dessa dificuldade, será mais fácil para as crianças tentar memorizá-las a partir da lógica das famílias silábicas organizadas na ordem alfabética, pois esta é a forma com que aparecem nas cartilhas ou livros e apostilados didáticos.

Nessa visão, percebemos que é ressaltada a importância da criança compreender a mecânica da codificação, para, depois, tentar pensar sobre esta. Tal perspectiva está presente no material NAME aqui avaliado.

Assim, para aprimorar a questão da alfabetização na sala de aula com o material do NAME, é imprescindível intercalar outras práticas que o completem. Apresentar desde o início do ano o alfabeto completo é essencial para ampliar o repertório dos alunos sobre o

conhecimento das letras.

Desse modo, uma possível aproximação das duas propostas NAME e PLV seria a organização de atividades que antecedam e completem as atividades do material, propiciando as reflexões sobre o sistema de escrita.

Quando ressaltamos anteriormente a importância da apresentação do alfabeto à criança, esta atividade pode estar contemplada no início do ano com a lista de nomes dos alunos, preferencialmente em um cartaz que deve ser afixado na parede e lido diariamente pela professora.

4.4 O trabalho com listas

Listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Por exemplo: lista de convidados para uma festa, lista dos produtos para comprar, lista dos compromissos do dia, lista das atividades que serão realizadas na sala de aula etc. Por ter uma estrutura simples, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente, mas é necessário que o professor proponha a escrita de uma lista que tenha alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula.¹⁷

Nesta concepção do que é um trabalho com listas, poderíamos citar uma mostra do material do PLV e seu enfoque na diferenciação entre uma lista de palavras com a mesma inicial e uma lista de palavras de mesmo campo semântico. Desta forma, poderíamos tentar associar e complementar as atividades do NAME propostas no início do capítulo com a sugestão da lista 2¹⁸, por ter maior significatividade ao aluno; objetivando intervenções da leitura “sem saber ler” e até uma possível cópia de palavras que tenham alguma familiaridade para a criança”.

¹⁷ Fragmento de “O que são listas, cartas e bilhetes”, capítulo de *Alfabetização – Livro do Professor*, do Programa Escola Ativa. Brasília, Fundescola/SEF/MEC, 2000, p.105.

¹⁸ Esta mostra de dois tipos de listas é parte do material do PLV: Módulo 2, Unidade 4, Texto4.

Listas de palavras

Lista 1

Ratoeira
Romã
Ração
Revista
Raridade
Relógio
Receita
Ruído
Ribeirão
Rapadura
Ritual
Roda
Ruga
Revisão
Revolver
Ricardo

Lista 2

Figo
Maçã
Goiaba
Pêssego
Abacaxi
Melancia
Limão
Banana
Manga
Ameixa
Pêra
Laranja
Morango
Abacate
Uva
Mamão

Quando ressaltamos que a lista da escrita de palavras que começam com a mesma letra é inadequada, é porque não se exige nenhum conhecimento do aluno ao pedir que ele leia as palavras da lista. Ele lerá ou não se já conseguir codificar/ decodificar as palavras. Ao invés disso, só será possível sua leitura se tiver memorizado as sílabas das palavras, isto se a professora já tiver trabalhado com elas ou não.

Assim, o trabalho por meio de listas, como de animais, de brincadeiras preferidas, de alimentos e outras, é adequado no início da alfabetização por ser considerado um texto que vem ao encontro da situação de leitura de lista, pois permite à criança antecipar o significado de cada item, acionando seus conhecimentos prévios sobre o gênero que for a lista. Ou seja, impulsionada pelo contexto, lista de animais ou alimentos, por exemplo, as crianças pensam sobre o som das iniciais e tentam ler com o dedo, realizando os ajustes necessários. Desse modo, refletem sobre a escrita, comparando as palavras que começam ou terminam da mesma forma ou com os mesmos sons. Portanto, percebemos que as crianças tendem espontaneamente a pensar. Toda proposta pedagógica que seja pautada puramente na transmissão de conteúdos está fadada ao insucesso, pois o “pensar sobre” é um ato natural do ser humano e é por esse motivo que

O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem e tudo o que afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco. (FERREIRO, 1993, p.35).

Retomando a importância da “lista de nome dos alunos” ser o primeiro texto de leitura para eles, contrapomos com as sequências, palavras e atividades tradicionais que se baseiam em falsos pressupostos e se mantêm resistentes a qualquer análise racional. O que percebemos é que a falta de contextualização com a realidade dos alunos, ao invés de propiciar o processo de alfabetização, dificulta ou não privilegia condições para que ocorra a mesma.

Dessa maneira, refletindo sobre os conteúdos e sobre a ordem que aparecem nas cartilhas e apostilados, percebemos que muitas vezes eles dificultam as exigências individuais e grupais de aprendizagem por terem sempre uma mesma apresentação e serem independentes do contexto social, econômico, geográfico, sem considerar as diferenças regionais de um mesmo país (assunto já aprofundado no capítulo 3). Muitas vezes, como já dissemos, são apresentadas frases com sujeitos chamados “Dudu”, “Lalá” e que amam, bebem, não levando

em conta se os nomes, as situações ou os contextos apresentados estão presentes no cotidiano dos alunos.

Assim, iniciar um trabalho de alfabetização priorizando palavras como: “uva”, “ovo”, “pé” e chegando até o S – como foi o exemplo da atividade do NAME aqui apresentada, pode acabar dificultando a aprendizagem dos alunos.

Não se trata aqui de defender o certo ou errado, mas sim de refletir sobre atividade pronta, implicitamente construída a partir da crença da aprendizagem por associação e memorização, que para nós parece atravessar a proposta do NAME. Reconhecer isso nos possibilita buscar alternativas que nos auxiliam aprofundar e modificar o trabalho pedagógico para que este possa ser mais significativo.

Continuando nossa reflexão, há outro aspecto a ressaltar na atividade do NAME: a música do sapo e a proposta sugerida pelo material.

4.5 A música do sapo na alfabetização

Na concepção tradicional de educação, a música do sapo é propulsora do trabalho com a letra S. Nessa concepção, usar a música do sapo para trabalhar a letra S significa contextualizá-la de forma lúdica, pois pode-se fazer gestos e também ter uma boa interação com os alunos.

Além disso, a música auxilia os alunos nas respostas das questões, objetivas e curtas, indicando uma única interpretação possível. O trabalho de uma interpretação faz parte dos objetivos do 1º ano, ou seja, deve desenvolver a capacidade de interpretação de textos para que as crianças possam se tornar adultos críticos e seguros de si.

Entretanto, uma música é para ser cantada, vivida, contemplada e até brincada; e não para ser puramente interpretada. Concordamos com Azenha (1993), que afirma que as crianças têm capacidade notável de interpretar a escrita e a leitura mesmo antes de estarem habilitadas a ler, como segue:

[...] A leitura de contos clássicos da literatura infantil, feita pelos pais ou professores, pode ser uma belíssima situação para a aprendizagem destas características. Ouvir histórias a partir da leitura de livros escritos, acompanhados de desenhos, é um conteúdo insubstituível que oferece ricas oportunidades de interação com as características da linguagem escrita. (AZENHA, 1993, p. 92)

Embora nosso objetivo neste capítulo não seja o estabelecimento de prescrições à prática alfabetizadora, percebemos que muitas vezes algumas atividades propostas - como simplesmente cantar *a música do sapo* - nem sempre conseguem atingir o objetivo proposto no material: aprender a ler e a escrever palavras iniciadas pela consoante *S*. Pensamos que não se trata unicamente de se ensinar a ler e a escrever, mas, sim, de permitir que a criança aprenda.

Ferreiro (1993) defende que a única maneira de permitir um ambiente de aprendizagem a alguém é permitindo que essa pessoa interaja com o objeto de conhecimento.

Dessa forma, se quiséssemos que as crianças aprendessem sobre corpos rígidos e maleáveis, o mais eficaz seria um contato com esses objetos (pedaços de madeira, isopor, massinha, por exemplo) para que, através da manipulação, descobrissem as características e diferenças entre os suportes. Do mesmo modo, pensamos ser empobrecidas as atividades que tenham um objeto único de interpretação de textos, pois devemos propiciar diferentes tipos de atividades para as crianças, além de não sermos os detentores do conhecimento imaginando que elas aprenderão somente o que queiramos que aprendam. Não temos esse direito. Temos que propiciar aos alunos muitas atividades para que sejam constantemente estimulados e aprendam muitos conteúdos, sendo que estes podem ser sugeridos de uma única vez.

Outro exemplo dessa natureza é quando solicitamos às crianças que discutam e opinem sobre uma situação real que esteja acontecendo no país, como a Copa do Mundo em 2010, e imaginem que elas não saberão argumentar sobre o tema, principalmente as meninas, por não jogarem futebol. Se o professor trazer este assunto para a sala de aula cotidianamente, com certeza, todos os alunos poderão participar: meninos e meninas, grandes e pequenos.

A atividade da música do sapo, do nosso ponto de vista, não está preparando a criança para o processo de construção da escrita, pois seu enfoque exclusivo é exclusivamente centrado na interpretação e memorização associada ao *S* de sapo. Por trás desse tipo de atividade, percebemos

[...] Uma idéia associacionista subjaz nesses exercícios: a criança em sua integridade psicológica desaparece e se converte em uma soma de elementos isolados (uma mão, um par de olhos, um aparelho para registrar e outro para produzir ruídos estranhos) [...] (FERREIRO, 1993, p. 40).

Entretanto, podemos aproveitar a atividade centrada no texto da “música do sapo” a partir de outras intervenções. Segundo o material do PLV, *músicas como esta são consideradas como textos pertencentes a uma longa tradição de uso da linguagem: para cantar, recitar e brincar*. A maioria de nós já conhece muitas dessas cantigas. Elas fazem parte de conhecimento popular e, quando os alunos não sabem ainda ler e escrever convencionalmente, atividades de leitura e escrita com textos como esse, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita.

É importante, neste momento, retomarmos a importância da construção do pensamento no processo de alfabetização; o qual não deve reduzir-se a uma prática de transmissão de conhecimento, pois, ao oferecer textos que os alunos conheçam de cor (parlendas, poesias, canções, quadrinhas, etc.) e solicitar que acompanhem a leitura com o dedo, geralmente as crianças têm oportunidade de vivenciar uma boa situação de aprendizagem, porque os alunos podem reorganizar suas ideias sobre o que está escrito e o que se pode ler. Podemos solicitar que as crianças localizem nesses textos determinados elementos: substantivos, adjetivos e até palavras pequenas, para que, com o dedo, tentem ajustar o que estão dizendo, cantando, ao escrito. Dizemos na concepção construtivista que é “o ajuste do oral ao escrito”.

Nesse contexto, deve-se instigar questões como: “sapo começa com que letra e termina com qual letra?”, “ache para mim a palavra...” – e outras intervenções que levem o aluno a pensar sobre o que está escrito. Outro aspecto a ser considerado é a escrita, o que é por nós entendido diferente de copiar. Por exemplo, se formos pedir ao aluno que escreva o texto da música do sapo, ele terá que preocupar-se com as letras que irá colocar, ou seja, terá que refletir sobre o valor sonoro das letras que já é possível em seu repertório. Quando solicitamos à criança que escreva algo que já sabe, ela não tem de preocupar-se com o que vai escrever e sim no *como*, atingindo então um dos objetivos da alfabetização construtivista que é o de pensar e refletir sobre as questões do som das letras.

[...] A confecção de listas, cartas, bilhetes, o registro de músicas conhecidas oralmente pela criança, assim como a audição de poemas e jogos verbais acrescentam muitas outras oportunidades de criar bons contextos de uso da escrita e da leitura, geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem que se escreve (AZENHA, 1993, p.93-94).

Há outro objetivo implícito na proposta de trabalho com essa situação de aprendizagem: trata-se de propiciar às crianças a reflexão da linguagem como um todo,

diferentemente de pensar em uma visão fragmentada da educação: primeiro o ensino de letras, depois de sílabas, depois de palavras e, por último, frases, ou seja, da linguagem como um todo. Conforme Ferreiro (1991):

[...] No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos [...] (p. 37-38).

Por trás das discussões sobre a ordem de apresentação das letras e das sequências de letras reaparece a concepção da escrita como técnica de transição de sons, mas também algo mais sério e carregado de conseqüências: a transformação da escrita em um objetos escolar e, por conseqüência, a conversão do professor no único informante autorizado. (FERREIRO, 1991, p. 39).

Assim, para que se construa uma representação adequada da linguagem, é preciso não fragmentá-la e não destituí-la da função social que exerce na sociedade. O que percebemos é que muitas propostas metodológicas de aprendizagem, com o intuito de simplificar e de facilitar a aprendizagem, retiram da escrita todo o seu conteúdo funcional; restringindo, muitas vezes, a alfabetização ao simples ensino de letras, palavras e frases. Deveríamos então lembrar que,

[...] se a escrita está associada, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. (SOARES, 2004, p. 13)

Caberia a nós, educadores, propiciar esse processo sugerido por Soares (2004) na escola, tentando resgatar o objeto social da língua escrita e aceitando que, desde o início da escolarização, os alunos pensam, constroem hipóteses, produzem e interpretam escritas e leituras, cada um em seu nível. Se ampliarmos a função social da alfabetização para a perspectiva de letramento, ou seja, se considerarmos conforme Carvalho ressalta que:

Quando chegam à escola para aprender a ler, os alunos que vivem nas cidades geralmente já viram muitas coisas escritas – nos cartazes e placas de ruas, nos jornais, nas embalagens de alimentos e de remédios [...] Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para

passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita tem função *aqui e agora*, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige. (CARVALHO, 2010, p. 13-14).

Enfim, diante de propostas educacionais com concepções diferentes como as apresentadas pelo NAME e PLV, entendemos que as possibilidades de interação, diálogos, muitas vezes conflituosos, só serão possíveis a partir de um deslocamento intencional da equipe pedagógica e, para tanto, a mesma precisa acreditar na importância e relevância de um processo de aprendizagem que enfatize a construção do saber como algo essencial, mesmo quando estiver diante de propostas que se limitem às relações associativas e de memorização.

Desse modo, o professor alfabetizador deve ser considerado como um dos profissionais mais importantes da escola, e todos alfabetizadores deveriam se empenhar no trabalho de ressignificação das práticas e metodologias já existentes.

Assim,

[...] A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação. (FERREIRO, 1993, p. 47).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças tem sonhos e desejos e comigo não foi diferente... Sonhos que se iniciaram, mas não se findaram. Desejos de chegar até o final com tudo pronto – respostas, reflexões – mas, estes continuaram inacabados e sem conclusões fechadas (como é a escola: um espaço em constante desenvolvimento e transformação). Iniciei esta pesquisa com um breve relato sobre a minha vida escolar e algumas questões que me acompanharam na infância – muitas onde a escola e sua liquidez - termo muito utilizado por Almeida (2009), se faziam presentes. Tento terminá-lo partindo da primícia que não cheguei a respostas, e sim a outros questionamentos inacabados sobre esta escola, sobre os professores e sobre as metodologias. Conforme afirma Almeida,

A atual ausência das tradicionais referências balizadoras do comportamento humano, aliada à inflação de referenciais disponibilizados para consumo, implica na diminuição das expectativas e no recuo das sólidas estratégias de longo prazo. Viver o presente, e não mais a construção da estrada para um novo mundo (ordenado), é um dos efeitos inesperados da liquidez contemporânea. (ALMEIDA, 2009. p.33).

Neste pressuposto, percebo como muitas de minhas certezas foram mudando e se transformando, de acordo com o que foi sendo posto ao longo do caminho do mestrado. Em especializações anteriores, já havia pesquisado alguns temas relacionados a professores, gestão escolar e alunos com dificuldades e com isso, muitas certezas que vão me acompanhando, devido à prática profissional no universo da escola.

É interessante perceber como as leituras do mestrado e o diálogo com os autores me fizeram refletir na realidade da escola, na minha vida pessoal e principalmente nas inúmeras questões que me impulsionaram ao curso, acompanhando-me. Percebi que parte de meus ideais foram se modificando – conforme a situação e a realidade vigente – logo, não era apenas o outro – *o professor, a escola, o currículo* – mas, a minha vida e as minhas certezas que transformaram-se em incertezas.

Como inicio a introdução, fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave – *ainda tão atual para muitos professores hoje em dia* – e com as famílias silábicas... e como hoje nos 1ºs ou 2ºs anos, sei que o fato de algumas crianças não conseguirem se alfabetizar no mesmo tempo do ano letivo é *normal*, pois faz parte do seu processo de desenvolvimento um tempo

maior para a aquisição do sistema alfabético. No entanto, para a escola este *tempo a mais* não pode ser considerado tão normal assim, e é o que chamamos de retenção.

Com isso, iniciei o mestrado com muitos questionamentos e busca de respostas:

✓ Muitas crianças aprendem com mais facilidade do que outras – independente do método e do professor; mas o meio social que convivem e os conhecimentos prévios que têm – que já são internalizados no sujeito - facilitam esta aprendizagem?

✓ As famílias silábicas alfabetizaram quase todos, logo, a fala de alguns professores é verdadeira: *Eu aprendi assim, cheguei até aqui e me tornei professora*, mas no que se diz respeito a escrever, ler e interpretar: a escola e a educação estão conseguindo realizar seu papel e formar cidadãos críticos e reflexivos para o século XXI? Será este mesmo seu objetivo?

✓ As crianças têm ritmos diferentes para aprender – há algum tempo atrás aquelas que não conseguiam alfabetizar-se na 1ª série, e necessitassem de um tempo maior para aprender/ construir/ internalizar os conceitos relativos à alfabetização tiveram a experiência do antigo C.B. (Ciclo Básico) – implantado pelo governo, mas confundido com “promoção automática” – de uma série para outra – foi interessante; se não tivesse sido *deturpado* pelas pessoas que o idealizaram. A ideia inicial seria a criança ser promovida de um ano para outro, e continuar no ano seguinte a partir do ponto que terminou o ano; mas, a realidade foi outra! Não se levava em conta os saberes já construídos/ internalizados pelo sujeito e iniciava-se a aprendizagem pelos conteúdos planejados para aquela série. Com isto, além da considerada *dificuldade de aprendizagem* da criança, estaria este fator levando a uma baixa-estima o aluno e até consequentemente/ possivelmente propiciando uma evasão escolar, por alguns que não conseguiam aprender desta forma? E hoje? Para a criança que não consegue acompanhar os conteúdos escolares daquele ano, nossa estratégia é a retenção (digo *nossa* pois é a realidade do município pesquisado) – assim penso: será que a retenção dos alunos do 2º ano está sendo a melhor alternativa e estratégia didática para atingir o objetivo da alfabetização, na perspectiva do letramento (tema aprofundado no capítulo um da pesquisa)?

✓ De quem era a culpa pela não aprendizagem? Do professor, do aluno, da escola, do sistema de ensino ou da metodologia de ensino?

Assim, refletindo sobre estes aspectos - que são apenas alguns no universo escolar – percebo que há algo errado na educação e na escola, mas para chegar a alguma resposta, teria

que focar meu objetivo para uma questão e tentar aprofundar-me neste, para chegar a alguma resposta. Mera ilusão! Ao longo do mestrado fui me aprofundando em caminhos desconhecidos, mas *reais* – fui conhecendo outras experiências, professores do curso e autores com muitos questionamentos sobre a escola, o sistema escolar e a educação: não era a única que tinha muitas perguntas sem respostas!

Desta forma, tinha certeza que a culpa disso tudo era do professor, pois também sou professora e faço parte desta categoria que poderia fazer mais pelo aluno e não faz – por inúmeros fatores: falta de formação, falta de tempo para planejar aulas satisfatórias, falta de materiais adequados, falta de discussões teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem e principalmente por não propiciar aulas em que os alunos aprendam e tornem-se pessoas críticas, reflexivas e responsáveis.

Esta certeza me acompanhou no início do curso citado na pesquisa: fui ser formadora de um curso na concepção construtivista e pensava que era só alternar algumas atividades – ditas *tradicionais* – por outras, ditas *construtivistas* – que daria certo; e o *problema* da não aprendizagem estaria resolvido.

Com esta perspectiva, primeiro queria verificar se o professor era o culpado e depois se teria um método satisfatório, eficaz e que propiciasse bons resultados para o aluno aprender. Outra ilusão! Com isto se passaram quase dois anos de mestrado e eu sendo desconstruída de minhas certezas e afirmações profissionais. Fui percebendo que não poderia achar um *culpado* – isto não existia e eu não era detetive - e sim, questionar a realidade em que estou inserida e tentar viver/ sobreviver nela. Alguns autores iam desconstruindo minhas certezas e me fizeram chegar à algumas conclusões a partir de reflexões sobre o ambiente escolar.

Nesta perspectiva, como o universo escolar é muito amplo, e envolve: sistema, escola, alunos, salas de aula, currículo, gestão escolar – muitas questões complexas e extensas - tentei focar em um destes fatores, muito presentes na minha trajetória profissional enquanto formadora do curso Letra e Vida - com uma concepção construtivista - em uma rede municipal que adota um material apostilado - de concepção tradicional - para o ensino; tentando verificar e buscar as *possibilidades* ou *impossibilidades* do trabalho pedagógico nestas duas dimensões.

Nesta busca reflexiva, me chamou atenção Carvalho (2006), por ressaltar que há um grande interesse a partir das últimas décadas do século XIX em legitimar um saber

pedagógico como novo, moderno, experimental e científico; tentando organizar e constituir o campo dos saberes pedagógicos necessários a prática docente através de algum tipo de materiais impressos aos professores, que pretendem especificar os saberes que propõe necessários a prática docente.

Este autor cita a *caixa de utensílios*: é uma ferramenta com moldes compatíveis à pedagogia moderna, baseada em preceitos da pedagogia, que tenta estruturar o ensino para ser um modelo de ensino para uma classe e ou/ sala de aula:

[...] o exercício escolar se configura como a base da estruturação do ensino. É em função desses exercícios que uma rotina escolar se estabelece; que o tempo se organiza como horário; que um percurso de aprendizagens se estabelece como programa disciplinar de estudos e como currículo; que as classes de alunos adquirem um perfil e que o espaço da sala de aula se estrutura. (CARVALHO, 2006, p. 81).

A lógica deste material, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, dispõe a organizar uma pedagogia que se propõe a modelizar *a arte de ensinar*. É este o ponto crucial e tão atual nos dias de hoje: se refletirmos que não há um único modelo de ensino, certo e eficaz; e que a junção de diferentes concepções podem *ou não* coexistir juntas na escola, nesta busca incansável de termos resultados satisfatórios e sermos bons professores:

[...] o “bom professor”, do que na análise do próprio movimento cotidiano em que os professores produziam sua prática e eram também produzidas por ela, na rede móvel e multifacetada de relações de poder que objetiva situações sociais, formaliza modos de sociabilidade e constrói subjetividades. (FONTANA, 2000, p.20).

Assim, há um conflito enorme de concepções, paradigmas e metodologias, sendo este o enfoque desta reflexão, permeada pelo desejo de instigar este professor a refletir/pensar, pois no seu inconsciente (*acho que*) ele também percebe que apesar de ter sido alfabetizado com a cartilha “Caminho Suave”, muitas coisas mudaram e ele precisa mudar também; mas como e no quê; penso que ainda não lhe é claro! Ao longo desta trajetória de mestrado, nem eu sei o que é claro e certo em relação à escola, alunos, métodos; mas podemos refletir e tentar o que está ao nosso alcance.

Desta forma, iniciei a pesquisa ressaltando no primeiro capítulo alguns princípios do construtivismo e a importância de uma aprendizagem significativa. Enquanto pesquisadora,

pude rever alguns destes princípios e aprofundar-me teoricamente com leituras de Soares, Ferreiro e outros autores que trabalham nesta perspectiva, ampliando assim meus conhecimentos - que limitavam-se apenas aos conteúdos do curso Letra e Vida - já que também iniciei a profissão de professora na concepção tradicional (conforme Apêndice 1).

Procurei apresentar apenas alguns fundamentos teóricos do construtivismo – os que mais me interessavam por fazerem parte do meu cotidiano enquanto coordenadora de escola e orientadora das professoras nas reuniões de HTPC¹⁹ que sou responsável. Estes pontos são de natureza conceitual, referindo-se aos conceitos de como a criança pensa e constrói hipóteses e principalmente de natureza procedimental – que são embasados nas intervenções e mediações do professor neste processo, pois são através destas ações que propiciaremos estas reflexões nos alunos e possivelmente a aprendizagem ocorrerá. Outro ponto que merece destaque neste capítulo é que, no processo de aprendizagem, a criança passa por diferentes fases até chegar à uma escrita perfeita, onde o erro faz parte de seu processo de aprendizagem para que evolua, pense e teste suas hipóteses. Apenas cito algumas formas e ou/ metodologias de ensino por simplesmente entender que pensando e refletindo sobre se aprende melhor do que simplesmente copiando. Para mim, este é um ponto imprescindível para o processo de aprendizagem do aluno, intervenções e atividades em que ele seja o sujeito e protagonista de seu próprio conhecimento – pois é pensando sobre - que aprendemos.

Nesta trajetória, apresento no capítulo seguinte o curso Letra e Vida, contando um pouco de seus fundamentos teóricos, apresentação dos conteúdos e disposição das aulas. Divido com o leitor alguns momentos marcantes do curso em relação aos cursistas e registros de fatos marcantes das aulas.

Inicialmente, confesso que também pensava nas atividades do Letra e Vida como *receitas* para serem aplicadas na sala de aula; mas estudando para o curso e entendendo um pouco mais da concepção construtivista, fui percebendo a importância da intervenção nas atividades - que é algo ressaltado no capítulo quatro - onde analiso uma atividade do material do NAME e seus pressupostos em uma forma de ensinar totalmente *mecanizada* e sem reflexão, tentando focar que poderia ser diferente se houvessem outras intervenções na atividade. Neste capítulo, também exemplifico uma atividade do Letra e Vida e principalmente a importância da intervenção do professor no momento da atividade, ou seja, o

¹⁹ Horário de Trabalho Coletivo.

levar o aluno a pensar sobre o que está estudando na escola e participar ativamente do seu processo de aprendizagem, percebendo como aprende.

O capítulo três foi imprescindível para um aprofundamento teórico sobre o início da municipalização no Brasil e a implantação dos sistemas apostilados através de muitas privatizações; ou seja, nosso governo delegou *a outros* uma responsabilidade que era sua. É um capítulo que me exigiu muito esforço mental e pesquisa, pois confesso que não sabia muito sobre o assunto e até fui relutante em elaborá-lo, pois sabia que ia confrontar com o meu não conhecimento sobre o assunto. Depois da pesquisa, afirmo que as informações que adquiri são interessantes e serviram para ampliar muito meu conhecimento sobre esta temática. Outro aspecto que chama a atenção neste capítulo são as poucas informações que temos do COC, a falta de referencial teórico sobre os princípios das atividades e a inexistência de autores ou de uma única metodologia nas atividades propostas pelo material apostilado; ressaltando que este material, embora seja intitulado de NAME, constitui-se como um material alternativo deste sistema de ensino que difere do material utilizado em escolas particulares.

Termino esta pesquisa com algumas (in)conclusões: a escola não é mais a principal detentora do conhecimento e o papel do professor como transmissor do conhecimento deve mudar, independente do material que estiver utilizando. O professor deve hoje indicar ao aluno como e onde ele poderá encontrar as informações de que necessita e capacitá-lo à elaboração e à transformação destas em conhecimento.

Assim, ressalto que a criança é um ser em desenvolvimento sempre – e nós, adultos, professores também! Aprendemos o tempo todo; e com isso somos seres passíveis de muitas mudanças na vida e em nossa identidade. Assim, “a identidade deve ser considerada um objetivo, um propósito, em vez de um fator predefinido” (BAUMAN, 2005, p. 21). O ser humano, as pessoas, o professor deveriam viver em busca de mudanças para uma melhora constante, e não pensar que esta identidade muda de acordo com as condições e com o que querem, pois se ocorre desta forma; não há o *meu querer* implícito, somente o dos outros – “estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais” (BAUMAN, 2005, p. 31) – em um modo de viver e de ser superficial: tendências, modismos, concepções...

A gente não pode ser qualquer coisa, o professor tem de pensar que não pode ser simplesmente qualquer professor e sim *o professor*. Temos de tentar fugir do desencanto que

insiste em colonizar nossos corpos e almas, tentando descobrir: “qual o sentido da atividade docente? O que podemos realmente fazer em nossa prática pedagógica cotidiana? Para que serve a escola?” (GENTILLE, ALENCAR, 2001, p.19).

Minha reflexão sobre as duas concepções de ensino não me remetem a nenhuma resposta pronta sobre uma ou outra, sobre a melhor ou pior. Através das leituras do mestrado, fui percebendo algumas características da escola; uma delas é que: a escola é considerada como uma sociedade de comunidades – onde considero como tarefa difícilíssima **resgatar** a paixão do professor pelos alunos, pelo *dar aulas* e o *amor ao ensinar*, sabendo que: “o medo e a angústia são hoje as ‘características essenciais’ do homem ocidental, enraizados que eles são na impossibilidade de refletir sobre tão gigantesca multiplicidade de opções”. (BAUMAN, 2003, p. 118); ou seja, como levar este professor a ter ‘novamente’ consciência de sua multiplicidade de ações – porque ele já não acredita que pode e que é possível mudar. Primeiramente eu tenho que pensar em uma mudança neste professor; em ele acreditar/entender.

Mediante exemplo citado na primeira atividade demonstrada na 2ª página: *desembaralhe as palavras para formar as frases* – ressalto que o objetivo em aprender palavras com S, só será contemplado através de uma intervenção do professor; conforme análise no capítulo 4, faltam materiais manipulativos que completem esta consigna para a criança realizar esta atividade.

Assim, esta reflexão não tem como princípio mostrar o certo e o errado - pois seria contrário a toda temática da pesquisa: estabelecer um modelo pedagógico ou até uma *receita de atividade* - só tentei evidenciar uma possibilidade de trabalho e intervenção do professor - seria imprudente qualquer outra afirmação neste sentido.

Esta pesquisa me reflete a um cuidado com uma possível **acomodação de pensamento** – *pois também faço parte de um sistema* - respaldando-me nas palavras de Bauman:

[...] a questão é, porém, que a sociedade contemporânea deu à “hospitalidade à crítica” um sentido inteiramente novo e inventou um modo de acomodar o pensamento e a ação críticos, permanecendo imune às conseqüências dessa acomodação e saindo, assim, intacta e sem cicatrizes [...] (BAUMAN, 2000. p. 31).

Logo, percebo uma liquidez nas questões escolares - mas como vamos nos atrever a questionar o currículo que já está pronto e tão sólido? Esta é uma questão que muito

preocupa: aceitarmos tudo o que está estabelecido e pronto, reproduzindo e também querendo que nossos alunos façam e sejam iguais, sem questionar esta realidade?

Muitas vezes, ensina-se basicamente o que está prescrito no currículo; não há a preocupação em extrapolar ou incrementar esses conteúdos: as aulas são planejadas em uma concepção de ensino empirista, em que ele é o detentor do saber: fala, comanda, ordena, decide que atividades o aluno vai fazer e quando poderá falar argumentar ou opinar. Há o medo em modificar esta estrutura de ensino, pois o que aconteceria se por ventura, o aluno em uma discussão demonstrasse ter mais conhecimento que o professor? Seria um horror, uma vergonha para essa profissional!

O que sabemos é que hoje em dia esta questão é perfeitamente normal, aceitável e real; principalmente se pensarmos em tecnologias e informática – pois a maioria dos alunos atualmente são mais qualificados e informados que os professores (devido a questões como computadores em casa, televisão e as lan-houses das esquinas dos bairros); há a perpetuação do medo de deixar o aluno crescer, se desenvolver, fazer e ser crítico e autônomo em uma perspectiva de educação construtivista e que o aluno também seja autor e coadjuvante na construção do seu conhecimento.

Assim, a escola perpetua a ideologia da Lei de Diretrizes e Bases brasileira de *preparar o aluno para a vida: para ser um cidadão crítico, reflexivo e atuante em nossa sociedade* - só em seu discurso – defendendo muitas vezes que o currículo tem este propósito, mas da maneira em que os conteúdos são trabalhados e engessados pelo professor, acredito que este objetivo fica totalmente descontextualizado nesta realidade. Nessa perspectiva, percebo que a luta pela diferença é árdua:

- Levar o aluno a ser um cidadão pensante e reflexivo neste mundo de iguais;
- Instigar o professor a fazer a diferença na vida de um aluno, tentando construir um conhecimento significativo para este;
- Direcionar este professor para uma ressignificação do currículo – que parta da experiência e conhecimentos que o aluno já possui e esteja envolto com sua realidade.

Assim, a nossa função na escola é a busca do diferente – de sair da acomodação da mesmice e da repetição daquilo que já existe para um anseio deste novo:

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2006, p. 9).

Refletir, pensar, buscar novos horizontes, mudar, transformar – quem sabe através de um deslocamento; superando ou quem sabe ressignificando o que já existe, está posto e esta igualdade já estabelecida no sistema.

Assim, se almejamos por um aluno diferente neste mundo de pessoas tão preocupadas em ser iguais à última moda (roupas, tecnologias, carro, guetos...): é preciso antes trabalhar com o professor para que ele seja o precursor desta diferença para os alunos; ele é o formador de opiniões, é ele quem está na sala de aula e tem a chave para instigar estes alunos a serem / terem opiniões e ações diferentes nesta sociedade de iguais.

Seria imprescindível: retomar a frase: “educação para todos” através de uma mudança curricular ou quem sabe ressignificação do currículo e levá-la a uma real contextualização na vida de nossas crianças e alunos, para quem sabe fazê-la ser real e verdadeira no nosso mundo de hoje. É um processo que não ocorre da noite para o dia, mas temos que começar!

Os alunos estão submersos nestas mudanças e se não colocarmos a educação como fonte para a aprendizagem neste contexto, perderemos este parcial *poder de controle* que pensamos ter.

O desafio que se coloca para a educação na contemporaneidade é pensar-praticar-instituir uma educação excêntrica, capaz de produzir a potência de superar no mesmo o que já existe. [...] uma educação excêntrica exige, a produção de um pensamento alternativo de alternativas [...] (PÉREZ, 2009, p.167).

Seria uma transformação na educação! Não se trata de jogar fora tudo que já estava posto e fazer de novo... Acho esta uma atitude totalmente radical; mas embasado nas ideologias antigas, nos conhecimentos que os professores já possuem, tentar transformá-los para esta realidade de mundo. Sabemos que muito dos saberes dos professores estão/ são descontextualizados com a realidade das nossas salas de aula e dos nossos alunos nos dias de hoje – mas é imprescindível para o professor que se sinta valorizado e respeitado perante todas as dificuldades que sua profissão encontra nos dias atuais. Pensar em mecanismos para uma educação que

desafia-nos a inquiri-la em suas possibilidades de produção de outras sociabilidades viabilizadas pela entrada de novos sujeitos portadores de práticas e visões de mundo que, ao reivindicar ser (re) conhecidas, tencionam projetos de tornar a escola para além do que histórico-socialmente ela tem sido. (TAVARES e ALVARENGA, 2009, p. 191).

De fato, esta seria a verdadeira função do professor no processo ensino-aprendizagem: tentar compreender que nem todas as vezes que ele ensina, o aluno aprende; logo para a aprendizagem possa ocorrer, ela tem de estar atrelada ao conhecimento; e o aluno deve ser um sujeito ativo – que pense, aja, interaja, crie hipóteses, formule, reformule indagações sobre o objeto de ensino; que também atue nesta construção - e não seja apenas um sujeito passivo em que receba informações/ conteúdos/ conceitos sem refletir ou estabelecer relações desta com sua vida e os conhecimentos prévios que já tem. É um novo paradigma de educação: educação intencionando construção; e não apenas acúmulo de conteúdos.

Mas, podemos mudar! Pensar em ‘arregaçar as mangas’ pois:

[...] podemos fazer de nossas salas de aula nossas trincheiras de luta, de investimento em fluxos desejantes libertários, de recusa aos fundamentalismos pedagógicos e de qualquer natureza... “Quando falamos em educação, por outro lado, escolher a resistência é optar em sair da ‘vila’ com os olhos bem abertos, levando nossos alunos pelas nossas mãos, aceitando os desafios e os riscos de tal empreitada, mas também dispostos a permitir que eles sigam e inventem seus próprios caminhos. Pois se ficamos no interior dessa ‘vila-escola’, a cada dia nossos microfacismos estarão aprimorados, crescendo à enésima potência. E aí, sim, nossos olhos estarão bem fechados. “Talvez para sempre”. (GALLO, 2009, p. 34).

Entendo, hoje, que dependerá de nossas concepções sobre a educação bem como da nossa atuação como docentes as pequenas possibilidades de mudanças curriculares. É necessário que o professor assuma a responsabilidade pelo pensar teórico, crítico, e comprometido com os acontecimentos sociais e políticos que envolvem sua profissão, percebendo que ocupar o lugar da docência é assumir uma prática que depende de ações muito mais amplas do que pensar e organizar a atividade do dia a dia da sala de aula.

Estamos aqui pensando num professor que conceba a educação e sua ação (independente da metodologia) como algo que faz a diferença para o nosso mundo – tanto para mantê-lo como está como para mudá-lo. Assim, ele deve construir um dos fios da trama

propulsora para que, ele e os alunos, aprendam nas diferentes experiências que possam vivenciar.

Desta forma, o ensinar compreende uma multiplicidade de ações e funções que se desenvolvem ao longo de um processo onde a atuação do docente é fundamental. Ele é responsável de gerar as condições para que se opere a aprendizagem; é quem a coordena e facilita-a partindo de seu próprio compromisso com a tarefa; é quem fomenta a criatividade e a construção do conhecimento no estudante.

Pensar em uma ressignificação para a aprendizagem é repensarmos objetivando

uma educação excêntrica ‘que’ incorpora outros protagonistas e outras lógicas, outras formulações semânticas, outras narrativas, outros saberes e fazeres que escrevam as histórias das lutas sociais pela desconstrução... (PÉREZ, 2009, p.171).

Essas ações perpassam por questionamentos educacionais envoltos em currículos, programas de ensino, práticas pedagógicas, dificuldades dos alunos e professores, ou seja: problematizações que permeiam o universo pedagógico para um novo olhar e direcionamento; pois sairemos do âmbito certo e já posto, entrando em outro *em construção, mutável e instável*.

Assim, termino esta pesquisa sem respostas, não sei o que é certo, o que é errado; acho até que *pode ser possível* duas metodologias tão diferentes coexistirem juntas... Não tenho respostas prontas... vai depender de uma ressignificação do papel educacional e um adotar de diferentes modos, comportamentos e até atitudes em relação ao que está posto e pronto - além de estimular habilidades que possam gerar o desenvolvimento necessário para que a educação dos alunos rume para a autonomia, cooperação e crescimento humano. Eis o nosso desafio, mas tem que ser pessoal no primeiro momento para depois ir para a escola, a sala de aula e nossos alunos. Ficam ainda muitas reflexões e questionamentos sobre o tema e uma nova busca de certezas que, não sei ao certo se, um dia ocorrerão.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Marco teórico. In: ADRIÃO, Theresa et al. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo**. Rio Claro, SP, 2008. Relatório (Relatório final do projeto de pesquisa FAPESP: 2007/54207-4). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências. p. 25-56.

_____ **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, v.30, n.108, p. 709- 818, out. 2009.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo e BRACHT, Valter. Da modernidade Sólida à Modernidade Líquida. In: **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009. p. 31-46.

_____ Entre a legislação e a interpretação: implicações para o discurso escolar e formativo. In: **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009. p. 47-62.

_____ Dilemas e desafios educacionais na modernidade Líquida. In: **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009. p. 63-76.

_____ Bauman e a Teoria Educacional no Brasil: recepção atual e perspectivas. . In: **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009. p. 77-90.

ANASTÁCIOS, Léa Aparecida Camargo et al. **Poderes instáveis em educação**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, v.23, n.79, p. 303-310, aug. 2002.

AZENHA, Maria da Graça. Alfabetização. In: AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo. De Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1993. p. 34-58.

_____ A evolução da criança. In: AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo. De Piaget**

a **Emilia Ferreira**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1993. p. 59-87.

_____ Do “aprender a ler”, ao “ler para aprender”. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **O ato de aprender**. São Paulo, Ed. Mackenzie: Memnon, 1999. p.41- 49.

BAUMAN, Zygmunt. Emancipação. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2000.

_____ Muitas culturas, uma humanidade? In: **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003. p. 112-128.

_____ **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 105 p.

CARDOZO, Maria Léa Cristina. A leitura e a escrita do professor. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar (Org.). **Alfabetização em destaque**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 49- 78.

CARRETERO, Mario. Que é o construtivismo. In: CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002. p. 7-20.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006. Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Editora da UCG/Ed. vieira. v. 1. P. 81-82.

CARVALHO, Marlene. O mundo está cheio de coisas escritas: vamos vê-las. In: CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 13-25.

COSTA, Nazaré, FUCK, Andréia Heiderscheidt. Professor alfabetizador situado no contexto histórico: diferentes caminhos e diferentes perspectivas em discussão. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar (Org.). **Alfabetização em destaque**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 105-130.

EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 17). 102 p.

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação – v.2). 101 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208 p.

FOUCAULT, Michel. Representar. In: FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 63-106.

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). p. 91-146.

GALLO, Sílvio. A Villa: microfacismo, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Sílvio. E VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p. 17-35.

GENTILLE, Pablo; ALENCAR, Chico. Apresentação: Esperança versus Desencanto, o duelo. In: GENTILLE, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempo de desencantos.** Petrópolis. Ed. Vozes. 2001. p. 9-24.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de T. T. da SILVA e G. L. LOURO. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 11ed.

LAMY, Gersolina Antonia de Avelar. Panorama da alfabetização no Brasil – uma introdução. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar (Org.). **Alfabetização em destaque.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 15-48.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: **Abrale – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos**. Out. 2011. Disponível em: www.abrale.com.br.

LERNER, Délia. Apontamentos a partir da perspectiva curricular. In: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 53-72.

_____ O papel do conhecimento didático na formação do professor. In: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 103-117.

LISTAS. In: **Coletânea de Textos**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, São Paulo: Impresão oficial, 2005. V.2 (M2U4T10).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale, 2009. p. 13-33.

MOLL, Jaqueline. Construtivismo: A tese da (re)criação do conhecimento. In: **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto alegre: Mediação, 1996. p. 62-97.

NAME. Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino. Disponível em: <http://www.netname.com.br>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Desenvolvimento e aprendizado. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky..** São Paulo: Ed. Scipione, 1995. 2 ed. p. 55-79.

PEREZ, Carmen Lúcia V. Fragmentos...: Algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica. In: GALLO, Sílvio e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 165-186.

PINHEIRO, Denise. *Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de sistemas de ensino apostilados voltados para a educação infantil*. In: **XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano à Política e Ad da Educação**, 2009. Vitória. 9 p. Disponível em: www.anpae.or.br

PROGRAMA de formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador: módulo I. Organização Cristiane Pelissari. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. 221 p.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Educação**. Organização dos Estados Ibero-americanos. ISSN: 1022-6508. n.31, Jan/abr. 2003.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Introdução. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-17.

SISTEMAS COC DE ENSINO. Disponível em: <http://netname.com.br>.

SOARES, Magda. Lembrete em verbete. O que é um letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 13-25.

_____ Letramento um ensaio. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 61-121.

_____ Letramento um texto didático. O que é letramento e alfabetização? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-60.

TAVARES, Maria Tereza Goulard e ALVARENGA, Marcia Soares de. “Sobre aqueles de quem não falamos”: algumas questões sobre A VILA e o cotidiano escolar. In: GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. p. 187 – 202.

TEBEROSKY, Ana. Apresentação. . In: Teberosky, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 11-17.

_____ O saber das crianças. In: TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p. 41-64.

_____ O saber dos professores. In: TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p. 9-22.

WEIZ, Telma. O que sabe uma criança que parece não saber nada. In: WEIZ, Telma; com SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 39-54.

_____ As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: WEIZ, Telma; com SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 39-54.

APÊNDICE 1- TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

O início do pensar em uma profissão

Deixo aqui registrada um pouco de minha trajetória pessoal e profissional e parte de algumas aspirações que um dia me conduziram ao mestrado.

Um sonho

Crianças têm sonhos e desejos e comigo não foi diferente...

Desde pequena eu brincava de escolinha e ser professora já fazia parte do meu imaginário, mesmo quando ainda não tinha iniciado o processo de escolarização; queria muito ir à pré-escola, mas minha mãe – pelo fato de ter de costurar muito - não tinha tempo de me levar e buscar na escola, assim, minha vida escolar começa na 1ª série. Nesta época eu já tinha sete anos completos, pois faço aniversário em dezembro, motivo que me dava à sensação de estar sempre atrasada em relação às outras crianças, mas essa era a idade limite e obrigatória para início do processo de escolarização.

Apesar de não ter freqüentado a pré-escola, em minha casa a escola sempre esteve presente. Além de um ambiente com muitas brincadeiras e harmonia, minha mãe e minhas irmãs sempre me ensinavam a escrever; liam e me estimulavam muito a aprender, assim, a prática escolar já fazia parte da minha vida facilitando muito meu início escolar, especialmente por uma rotina com letras e aspectos relacionados à psicomotricidade e coordenação motora fina.

Eu me lembro que iniciei na turma C (crianças que não haviam freqüentado a pré-escola); na semana seguinte passei para a turma B; e depois de um dia para a turma A. Naquela época as crianças eram separadas por níveis de aprendizagem. As turmas eram conhecidas como: classe forte (A), classe média (B) e a classe fraca (C). Assim, as crianças mudavam de turma na medida em que eram consideradas "melhores" em relação ao aprendizado do conteúdo.

Enfim, iniciei nesta turma - que era a turma dos que estavam iniciando o processo de escolarização, mas, por ter vivenciado essa prática em minha casa, rapidamente fui para a turma A - e em meados de setembro já estava lendo e escrevendo. Fui alfabetizada com as

famílias silábicas da cartilha Caminho Suave – “ainda tão atual para muitos professores hoje em dia”! – Eu ainda me lembro da imagem de uma menina loirinha no caminho da escola e das lições como as vogais que eram indicadas por: *a* de abelha, *e* de elefante, *i* de Igreja, *o* de Ovo e *u* de unha -; nas primeiras páginas. Mas, apesar de ter me alfabetizado em alguns meses e de ainda lembrar-me de algumas lições, eu também me lembro que eram muitos os colegas que apresentavam dificuldades e que foram reprovados.

A reprovação de muitos de meus colegas que apresentavam dificuldades em dominar a leitura e a escrita me marcou muito. Ser reprovado era uma situação muito difícil e humilhante. Tínhamos apenas sete anos. Muitos não entendiam a lógica de juntar as consoantes com as vogais e depois juntar sílabas para formar palavras. Eu talvez também não entendesse dessa forma, mas, me adaptei ao texto da cartilha e conseguia reproduzir o que a escola esperava de mim.

Púrpura trombocitopênica ideopática

Brincando no parquinho, um dia, minha mãe percebeu que estava com muitos hematomas (tipo manchas) no corpo – perguntou se doía e falei que não. Associado a isto, havia o fato de sempre sair sangue do meu nariz. Fomos para o médico. Depois de muitos exames de sangue (isto sim doía) e um que perfurou a medula (este então, nem se fale...), verificou-se que eu estava com falta de plaquetas (minhas plaquetas estavam entre 7.000 e 25.000 – e, o normal de um ser humano é de 150.000 a 450.000) – e o diagnóstico:

Ia para São Paulo (moro em Jundiaí) duas vezes na semana: na 3ª feira para fazer exame de sangue e na 5ª feira para passar pela médica (Dra. C) e nunca conseguia chegar a tempo de ir para a escola. Por faltar às aulas duas vezes na semana; eu buscava as lições e tarefas das aulas na casa de uma amiga, pois não queria sentir-me atrasada em relação ao grupo. Assim, meu interesse pela escola era evidenciado pelo esforço que fazia para compensar essas faltas a partir de estudos que realizava em casa. Por causa disso, mesmo estando ausente de muitas aulas eu passei de série e obtive até diploma de “honra ao mérito”.

E assim fui crescendo com a idealização de quando adulta me tornar professora...

Esta daí, nunca vai ser nada na vida ...

Fui me constituindo sujeito por meio de diversos discursos dentre eles aqueles que de forma determinística limitavam minhas possibilidades, mas, também por aqueles discursos

que me viam como um sujeito em formação com potencialidades múltiplas.

Nesta perspectiva, depois de dois anos em tratamento sarei... Mas, tenho certeza que não foi pela medicina alopática; e sim por alternativas (pozinho, homeopatia, pirâmide/energia)... Minha mãe ia atrás de tudo que lhe diziam – e esta garra é uma herança que me deixou; e só depois de muito tempo é que percebo que esta crença no futuro, esperança no amanhã e na vida - que carrego em mim (apesar dos problemas e dificuldades – que todos temos) – vem dela.

E esta maneira de viver a vida é algo que sempre me acompanha – digo para as pessoas que não tenho muito tempo para ficar triste ou deprimida, pois tenho outras coisas para fazer; não que eu não chore, não sinta... Mas a vida e as ações que estão à minha volta demonstram que não dá para simplesmente aceitar o que está posto; e sim que temos que agir e correr atrás dos nossos objetivos, buscando “alternativas” para que possamos desenvolvê-los e realizá-los, adaptando-os às nossas aspirações, sonhos e realidade.

Esse acontecimento me faz perceber a relevância de buscar diferentes alternativas para solucionar um problema, essa atitude é uma das heranças de minha mãe. Aprendi muito cedo que não devemos simplesmente ficar parada e esperar que as coisas aconteçam; é necessário sempre estar disposto a lutar por algo que acreditaríamos e queremos alcançar...

A adolescência

Ginásio. Muitos professores, ansiedade por continuar sendo a primeira aluna (mas isto não acontecia sempre, parecia que ser mais difícil naquele momento...), primeira menstruação... Nova ida a médicos, problemas - que resultaram em mais exames e um cisto de ovário de seis quilos (como se fosse um nenê) e a volta da púrpura. Iniciei uma nova maratona em relação a minha saúde e até uma operação, mas depois de quase dois meses de tratamento, remédios e cuidados operação – fiquei com a saúde estável novamente.

Em relação à escola, não tive prejuízos, pois isto ocorreu entre os meses de janeiro e março, assim, só perdi o início do ano letivo. A motivação e força de vontade que sempre tive em relação à escola, me fez correr atrás dos conteúdos “perdidos” e consegui acompanhar a série daquele ano letivo.

O magistério

No final da 7ª série, ainda com o sonho de ser professora em mente, mudei de escola

(pois estava na mesma desde a 1ª série), procurando fazer a 8ª série em uma escola que tivesse o curso de magistério; e assim ocorreu.

Fiz o magistério e nos estágios que tínhamos que realizar, de pré-escola à 4ª série, o que sempre me chamou atenção foi à forma como as professoras se relacionavam com os alunos, especialmente aqueles que apresentavam mais dificuldades: elas eram do meu ponto de vista, sempre hostis, bravas, “gritalhonas”...

Nas aulas do curso de magistério os professores nos diziam que os estágios eram essenciais para aprendermos o que deveríamos fazer quando fôssemos professoras em sala de aula. A formação dos professores, já naquela época, valorizava tanto os aspectos teóricos relacionados os conceitos e princípios que devem sustentar a prática pedagógica, mas, também se tinha clareza de que tal prática só seria possível de compreender quando estivéssemos inseridas e comprometidas com a mesma. Ou seja, tornar-se professora tinha dois pilares fundamentais, a teoria e a prática que se concretizava nos estágios docentes.

Diante disso, o estágio tinha, para mim um valor e fundamental. Entendia que para me tornar professora precisaria me inserir o máximo possível nesse ambiente escolar que naquela época se revelava nas experiências de estágio. Assim minhas expectativas é que ao participar das aulas – ora como observadora ora como regente sob coordenação da professora da sala seria imprescindível para minha formação.

Entretanto, essa experiência de estágio foi povoada de muitas contradições. Em nossa formação discutíamos sobre muitos princípios filosóficos e metodológicos a respeito do que e de como ensinar e aprender, mas, nas experiências de estágios a prática revelava ações opostas àquelas que discutíamos no curso, ou seja, para mim os estágios me mostravam tudo o que “não deveríamos fazer com os alunos”.

A metodologia que prevalecia nas salas de aula, em relação à alfabetização era de silabação e das famílias silábicas, o que não tinha novidade, pois, eu também havia aprendido daquela forma. Não conseguia, naquele momento, refletir que era um absurdo manter essa mesma forma de ensinar.

Esta concepção silábica era reforçada no magistério – que proporcionou uma rápida “pincelada” sobre métodos e concepções: fônico, construtivismo, montessoriano... Mas o destaque principal continuou sendo a metodologia, com ênfase na silabação.

Naquela época trabalhava em um escritório de contabilidade, e tentava fazer muitas horas extras, para ter “banco de horas” e poder cumprir a carga horária dos estágios exigidos. Esta realidade perdurou os 2ºs e 3ºs anos de magistério. A minha ansiedade em realizar muitas

horas de estágio se justificava, também, pelo fato de que muitas de minhas colegas já estavam envolvidas em atividades escolares e por isso tinham mais facilidades em realizar nossas atividades escolares como, por exemplo, a confecção de cartazes de pregas, chamadinha, flanelógrafo. Comparando meus trabalhos com os das minhas amigas, percebia que meu universo, naquela época era ainda muito simplificado e limitado a: cartolina, color-set, brocal, purpurina e papel laminado. Mas isso não me abatia, ao contrário, aproveitava para aprender também com as experiências delas, que sempre me auxiliaram.

Finalmente: professora

Quando fui para o 4º ano do curso de magistério, decidi arriscar em prol da profissão e pedi demissão do escritório em que trabalhava. Dias depois consegui meu primeiro emprego na área da educação: fui contratada para ministrar aulas na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Jundiáí, com a promessa de naquele ano realizar o curso de 180 horas para habilitar-me a lecionar para aquelas crianças.

Desse modo, em fevereiro comecei atuar nessa instituição e somente em julho fui para Ribeirão Pires realizar o curso de formação. Diante disso, iniciei meu trabalho com as crianças da APAE sem qualquer formação específica. Assim, meu planejamento tinha como base apenas o bom senso e as poucas discussões sobre essa modalidade da educação que tive oportunidade de participar ao longo do curso de Magistério. Hoje, refletindo sobre esta situação: penso ter feito muitas crianças “cobaias” de minha inexperiência.

O que dizer da minha prática, então? Partia do pressuposto que ensinar era transmitir informações, e cada dia uma aula era ministrada, com o objetivo de cumprir um dos itens do programa curricular previamente estabelecido para aquela série/ turma. Naquela época, este currículo da escola da APAE era dividido por bimestres; eu só tinha que subdividi-lo de forma a distribuí-los entre número de aulas de cada bimestre e pronto!

Entretanto, me inquietava a percepção que alguns não aprendiam; mas como já tinham “problemas” mesmo! O “problema” era deles, e não do método, do currículo, do ensino ou meu - que não sabia ensinar... **A “culpa” era do aluno!** Não percebia estas questões, mas me angustiava pensar nesses alunos como pessoas com muitos problemas e que dificilmente seriam promovidos de série (chamávamos estas séries de Nível I, II, III, IV e Alfa I, II, III e IV). Meu principal enfoque metodológico era baseado em práticas de transmissão, repetição e memorização. Trabalhava com os alunos na perspectiva da quantidade, levando-os a fazerem

folhas e folhas de cadernos de linhas verdes; e repetirem exaustivamente atividades que abordavam um mesmo conceito. Quando me lembro disto, me sinto constrangida. Aliás, naquela época algo já me incomodava, porém, me faltavam subsídios para compreender essa minha prática. Mas, a vida continua. E como diz Clarisse Lispector: *Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para sempre!*

Um novo direcionamento

Atuava, fazia, mas, e os alunos?! Esse era meu dilema. Será que não aprendiam devido à *deficiência* ou porque eu não sabia ensinar? Percebia que algo não estava certo (para mim) e tinha que encontrar um caminho em que minha prática gerasse situações significativas tanto para mim, quanto para os alunos. Era necessário que as aulas promovessem experiências que – como diz Larrosa – nos *atravessassem*, ou, em outros termos, nos mobilizassem. Mas essa inquietude e busca por mudanças, daquela época, perpassou minha trajetória profissional de forma lenta, mas significativa, pois, esse espírito inquieto e questionador foram me constituído e me acompanha como educadora, tornando-se algo permanente em minha prática.

Essa experiência na APAE provocou, assim, muitos sentimentos e mudanças na minha forma de compreender o mundo, sendo uma experiência marcante e mobilizadora de uma forte relação de afetividade e de compromisso com o outro – em especial com as crianças deficientes, hoje denominadas “portadores de necessidades educativas especiais ou abaixo intelectualmente da média”.

Nesse contexto fui fazer Pedagogia com Habilitação em D.M. e D.A.C. (Deficiência Mental e Deficiência da Aúdio-Comunicação), pois o trabalho como professora na APAE de Jundiaí e em outras realidades me fez perceber que as dificuldades de aprendizagem não eram das crianças que apresentavam necessidades especiais, mas estavam presentes em todas as realidades e campos educacionais. |

Assim, depois de cinco anos na APAE de Jundiaí fui contratada pela APAE de Valinhos (o que considerei interessante por ficar mais perto da faculdade em Campinas). A estrutura escolar era diferente: árvores, gramado, piscina, campo... e sua filosofia voltada para a criança como seres pensantes e humanos, e não simplesmente receptores e passivos de conceitos já prontos, definidos e elaborados por outros, diante disso, sua proposta pedagógica era pautada em concepções sócio-interacionista. Lembro que para mim foi um ano de “choque”. Essas novas concepções me levaram a ficar ainda mais atenta a tudo que acontecia

com meus alunos enquanto ministrava minhas aulas. Foi o começo de uma nova mudança significativa do meu “fazer pedagógico”.

Casamento e... filhos

No último ano da faculdade, além do TCC, me casei. Meu TCC teve como tema “*Construindo uma prática pedagógica para a vida*” – nele busquei refletir sobre meu questionamento em relação à minha prática profissional e a real aprendizagem dos alunos.

Após casamento e término do curso, mudei novamente de emprego! Às vezes falo para as pessoas que quem tem raízes são as árvores, e eu não me considero “uma árvore”. Durante minha graduação fiquei um tempo na APAE de Jundiaí depois fui trabalhar na APAE de Valinhos. Após concluir o curso de graduação concomitantemente ao trabalho de Valinhos iniciei um trabalho em uma Classe Especial de Campo Limpo Paulista.

A classe especial de Campo Limpo, como muitas antigamente, era considerado um “depósitos”, onde estavam matriculadas crianças que não aprendiam e que tinham muitos problemas. A maioria não tinha diagnóstico, apenas muitas repetências ao longo dos anos. Chamou-me atenção desde o início o fato que os alunos não participavam de nenhum evento da escola: tinham recreio separado e não era inclusos em nenhuma atividade. Diziam que os outros alunos poderiam machucá-los e não se podia “misturá-los” com os outros, pois poderia ser perigoso!

Para mim, eles eram uns “coitados” que percebiam todas as evidências na realidade...

Outro aspecto que me recordo é da fala da diretora desta escola. Quatro meses após eu iniciar nesta sala, e crescer sua relação de amizade e conhecimento profissional do meu trabalho, me disse:

- “Quando te vi chegar e descobri que era a professora da classe especial (a classe era atribuída na Delegacia de Ensino) - tinha certeza que não agüentaria ficar com eles por três dias...” – mas fiquei por um ano.

Aos poucos fui modificando esta realidade. É uma experiência que sempre ficará marcada em minha trajetória profissional: consegui que o recreio deles passasse a ser junto com as outras crianças, que fossem incluídos em passeios e comemorações e muitos até que se alfabetizassem. Retomei também os critérios para estas crianças estarem nesta classe: devendo ser aqueles relacionados às deficiências ou comprometimentos neurológicos

diagnosticados e laudados por médicos– e não um “depósito” de crianças que não aprendiam (naquela época não questionava o professor ou metodologias). Foi um trabalho intenso, mas tenho certeza contribuiu para ressignificações, da educação especial; e outras possibilidades de aprendizagens para os alunos desta.

Os alunos nunca tinham participado de passeios fora da escola: fiz rifa e consegui patrocínio para irmos ao Zoológico de São Paulo. Tenho certeza que foram um marco para a vida destas crianças, suas famílias, e de todos que estavam naquela escola neste ano.

Mais uma mudança! Passei em outro concurso e por ter um filho, optei em ficar efetiva no município de Jundiaí onde escolhi trabalhar em uma instituição com crianças surdas. Meu trabalho era atendimento psicopedagógico e reforço escolar para os alunos (quase todos inseridos em escola comum); tendo como desafio a comunicação, a compreensão de consignas e tentando ressaltar a importância de um trabalho significativo na alfabetização, por meio de uma proposta contextualizada.

Foram três anos nesta instituição, com crianças de diferentes faixas etárias e o mesmo anseio de fazer algo para a vida deles que não fosse simplesmente focado aos conteúdos escolares, me instigava. Essa entidade trabalhava com língua de sinais e também com Comunicação Total (oralidade e gestos), enfocando também muitas expressões faciais, corporais – para que a aprendizagem ocorresse.

Nesta mesma época, por ser funcionária pública da rede Municipal de Jundiaí, participei do curso Letra e Vida. Este que me proporcionou muitos subsídios para entender um pouco mais sobre a construção da escrita da criança, e que muitas vezes nossa principal função é mediar e proporcionar situações para que a aprendizagem ocorra se que tenhamos total controle da mesma. Assim passei a perceber/ compreender/ refletir que as crianças, desde bem pequenas, podem e devem ter acesso a boas leituras e que são capazes – foi um conhecimento que constatei na prática, como mãe.

Para meu primeiro filho eu só lia livros com desenhos grandes e pouco texto, por achar que ele não entenderia histórias com textos maiores. Depois do curso comecei a ler histórias mais elaboradas e com enredos ricos em acontecimentos, detalhes e qualidade literária. Confesso que inicialmente fiquei confusa, duvidei um pouco, mas ousei e tenho certeza que deu certo! Hoje o João faz terapia fonoaudiológica por motivo de troca de sons, mas tem um repertório de palavras, histórias e imaginação valiosas (é muito falante também – mais que os outros).

Depois de um ano neste local, fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia, ainda

preocupada com as questões que os alunos apresentavam: deficientes mentais ou não, surdos, ouvintes, normais e as dificuldades...

O contexto de estudos/ reflexão na pós-graduação, associado à realidade do desenvolvimento de meus filhos – reforçaram ainda mais minha crença de que os alunos – independente de terem ou não necessidades especiais – são seres pensantes e capazes, e nosso grande desafio enquanto professores é tentar compreender um pouco do que e como pensam e como; propiciar condições e atividades que permitam a eles ampliarem seu repertório. NÃO TEMOS PODER SOBRE TUDO, SOBRE TODAS AS COISAS E SOBRE O OUTRO... e nem todos aprendem o que queremos que aprendam, no mesmo tempo e através da mesma estratégia.

A prática profissional aliada à experiência foi muito importante, e ainda o é, vivo e aprendo a cada dia com o outro e os que me rodeiam e não no tempo e no momento que eu quero – eu posso pensar em planejar situações para propiciar a aprendizagem, mas ter a plena certeza que ela ocorrerá não! E com meus filhos não foi diferente.

No nascimento do primeiro filho, sempre procurei seguir na íntegra as orientações dos médicos: introdução de alimentação somente após seis meses, leite de vaca só depois de quinze meses...

Mas com a segunda filha, este “esquema” não deu certo! Por ter intestino ressecado, tive que introduzir frutas com três meses e meio, e assim modificar muitas ações/ atitudes que tive com o primeiro... Assim, fui vivenciando na prática que nem tudo que já estava posto como certo e perfeito, TAMBÉM na vida real poderia não ser tão CERTO E PERFEITO.

Novos questionamentos iam sendo instigados: na escola, uns aprendem da forma e no tempo que a escola espera, mas muitos ficam pelo caminho. Na vida pessoal isto também aconteceu: com o André (primeiro filho), tentei seguir tudo que me passavam/ orientavam; mas com a Bianca (segunda filha) não deu tão certo assim; pois como ia dosar suas aprendizagens se ela tinha o modelo do André como todo? Não dava para falar que um dia ela só aprenderia a cor azul, a comer uma coisa, a brincar corretamente com um brinquedo para depois com outro... E isto também se concretizou no momento da leitura para dormir depois que foram crescendo...

Lia para eles muitos livros da coleção: Gato e Rato, com grandes figuras, simples, pouco detalhes e enredo curto e de pouca interpretação. Mas quando o João nasceu (o terceiro e último – às vezes ainda penso em adotar um), percebi que ler três livros diferentes de acordo com a faixa etária não ia dar certo; pelo tempo e cansaço (casa-filhos-marido-emprego-

estudos), mas, fui fazendo o que achava que seria melhor para eles.

Nesta época, fui indicada para ser Coordenadora Pedagógica de uma Escola Especial para Síndrome de Down, e tinha que decidir entre a estabilidade de um concurso e uma nova oportunidade/ desafio profissional. Aceitei este desafio e esta experiência foi muito marcante na minha vida: primeiro - deixei bem claro à minha contratante que eu não sabia ser Coordenadora Pedagógica, porque até então, sempre havia sido professora... mesmo assim ela me contratou e fiquei três anos nesta instituição, podendo colocar em prática muitas de minhas aspirações em relação a um trabalho contextualizado e significativos para crianças com síndromes de down. Procurava transcender uma pedagogia/ metodologia enfocando as habilidades dos alunos e não suas incapacidades, ressaltando o que, cada um podia/ conseguiriam.

O segundo ponto que merece destaque nesta experiência profissional foi a minha saída. A diretora que me contratou foi demitida, e contratou outra – com formação e linha profissional totalmente adversa à que estava; e eu fiquei, neste “meio”, sendo impedida de trabalhar de acordo com as concepções que acreditava. Nesta época, concomitantemente, engravidei do meu terceiro filho... Aguardei alguns meses e quando estava no sexto mês de gravidez, pedi demissão. Todos que me conheciam me chamaram de louca, mas não ia conseguir mais trabalhar de uma forma totalmente adversa a princípios e ideais filosóficos que fui construindo ao longo de minha trajetória profissional.

Reeducadora

Havia prestado outro concurso e fui chamada um mês depois que saí deste emprego (o que foi ótimo, pois foi à primeira vez na vida que consegui ter um mês em casa com meus filhos) – para o cargo de reeducadora: PROFESSORA DE CLASSE ESPECIAL. No entanto, nunca houve classes especiais neste município, então a proposta era atendimento psicopedagógico às crianças com defasagem de aprendizagem. No começo, percebi certa “indefinição” ao meu trabalho (não se tinha ao certo clareza se eram alunos com necessidades educativas especiais, deficiências ou problemas de aprendizagem), mas como ficaria por pouco tempo (iria sair de licença em dois meses) – não questionei muito.

Voltei no ano seguinte, renovada e com vontade de encontrar respostas à minhas aspirações pedagógicas.

Não encontrei (procuro até hoje), mas reforçaram-se as minhas inquietações sobre as

dificuldades dos alunos: os laudados, com deficiências mentais, neurológicas e aprendizagem... Ainda refletindo sobre os pressupostos que envolvem a educação, fui percebendo a importância de sermos autores de nossa própria prática, embasados em experiências e conhecimentos teóricos; mas termos clareza do que devemos fazer ou não em uma sala de aula com os alunos; deficientes ou não. Nem tudo o que diziam sobre práticas pedagógicas, alunos, métodos de ensino era o certo – comecei a questionar-me e perceber que a realidade de sala de aula era bem divergente daquela que os sistemas impunham em relação à resultados/ aprendizagem dos alunos.

Percebo que faz parte de cada época dizer que determinado método, é eficaz, melhor e irá resolver os problemas de sala de aula, porém, sabemos que na prática não é bem assim – os métodos nem sempre atendem as necessidades dos alunos e dos professores. Assim, precisava buscar algo além de métodos.

Coordenadora - professora

Atualmente sou/estou Coordenadora Pedagógica de uma escola (neste município, todos os cargos de coordenação e direção são por indicação, e não concurso público), com classes de jardim à 4ª séries, nesta rede municipal que fui efetivada como reeducadora.

Pelo trabalho diferenciado que tentava realizar com os alunos, há seis anos, fui convidada pela Secretária de Educação do município a fazer um trabalho de formação com os professores da rede a partir da proposta do curso Letra e Vida (antigo PROFA).

Eu já conhecia a concepção teórica do curso, pois havia participado de suas turmas, como aluna, no município de Jundiaí. Porém, apesar de já conhecer o material fiquei um pouco apreensiva em assumir a responsabilidade de ministrar tal curso, especialmente no que se referia à abordagem metodológica que assumiria ao ministrá-lo, pois os princípios desse curso apóiam-se numa concepção construtivista – foco muito distinto dos princípios do material pedagógico adotado pelo município. Esse Município, como muitos outros vem adotando material apostilado, que num primeiro momento nos parecem apoiar-se em princípios e ideologias de ensino tradicionais.

Nesse sentido, questioneei a Secretária sobre as diferenças entre essas abordagens, entretanto, ela foi explícita em indicar que o curso seria um subsídio a mais para os professores programarem e organizarem suas aulas, podendo, assim acrescentar outras atividades e estratégias ao trabalho realizado com as apostilas. Diante disso, iniciei o curso com os

professores da rede, tendo oferecido o mesmo curso por seis vezes, tendo tido a participação de aproximadamente 160 dos 260 docentes da rede desse Município. Ao longo desse processo, senti necessidade de retornar a estudar, e iniciei o Mestrado. Inicialmente minha intenção era a de analisar os efeitos desse curso nas práticas docentes dos professores do Município, entretanto, considerando-se a complexidade da proposta do curso Letra e Vida, especialmente quando trabalhada no interior de uma rede que opta por um material apostilado, reavaliamos a temática e passamos a olhar como foco da investigação o tema: (IM) POSSIBILIDADES DE ORGANIZAR AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE ARTICULEM MATERIAIS PRODUZIDOS A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS – o qual pretendo refletir sobre ações, metodologias e atividades de duas perspectivas educacionais apresentadas na tese.

ANEXO 1 – SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO DO NAME – 1º ano – 4º bimestre

 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO – 1º BIMESTRE 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
Língua Portuguesa Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Língua Portuguesa 1º Capítulo – Quem sou eu? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confeção de crachá • Poema: Quem sou eu? • Conversa sobre o texto • Vamos brincar • Biblioteca: "Irmãos Gêmeos" • Hora de fazer arte 	Língua Portuguesa 2º Capítulo – As Vogais <ul style="list-style-type: none"> • Música: As vogais • Conversa sobre o texto • Biblioteca: "A E I O U" • Para finalizar: o que aprendi 	Língua Portuguesa 2º Capítulo – As vogais <ul style="list-style-type: none"> • Vogal A – A dona aranha • Vogal E - Elefante • Vogal I – Pintinho Amarelinho
Matemática Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Matemática 1º Capítulo – Sistema de numeração <ul style="list-style-type: none"> • Números e numerais • Calendário 	Matemática 1º Capítulo – Sistema de numeração <ul style="list-style-type: none"> • Dezena e meia dezena • Pareamento 	Matemática 2º Capítulo – Forma geométrica <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: Quadrado, círculo e triângulo
Ciências Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Ciências 1º Capítulo – Higiene pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Produtos e objetos ▪ Conforme orientação no material, coletar embalagens para confecção de cartazes 	Ciências 1º Capítulo – Higiene pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Banho • Para finalizar: o que aprendi 	Ciências 2º Capítulo – Dia e noite <ul style="list-style-type: none"> • Sol e lua • Para finalizar: o que aprendi
História Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	História 1º Capítulo – Minha Família <ul style="list-style-type: none"> • Árvore Genealógica • Pais e avós 3º Capítulo – Datas importantes <ul style="list-style-type: none"> • Carnaval 	História 1º Capítulo – Minha Família <ul style="list-style-type: none"> • História da minha família • Tamanho 	História 1º Capítulo – Minha Família <ul style="list-style-type: none"> • Nomes e sobrenomes • Para finalizar: o que aprendi
Geografia Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Geografia 1º Capítulo – Minha Casa <ul style="list-style-type: none"> • Tamanho 	Geografia 1º Capítulo – Minha Casa <ul style="list-style-type: none"> • Planta • Para finalizar: o que aprendi 	Geografia 2º Capítulo – A Escola <ul style="list-style-type: none"> • Nome da escola • Nome dos colegas
Arte Período de adaptação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades recreativas ▪ Socialização ▪ Sondagem 	Arte 1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato 	Arte 1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Giz molhado no leite • Carvão 	Arte 1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Desenho e Pintura • Pintura a guache

 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO – 1º BIMESTRE 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
5ª SEMANA	6ª SEMANA	7ª SEMANA	8ª SEMANA
Língua Portuguesa 2º Capítulo – As vogais <ul style="list-style-type: none"> • Vogal O – Não atire o pau no gato • Vogal U – Pirulito que batebate • Revisão das vogais 	Língua Portuguesa 2º Capítulo – As vogais <ul style="list-style-type: none"> • Encontros vocálicos • Sons nasais - quadrinha • Vamos brincar 	Língua Portuguesa 3º Capítulo – Alfabeto <ul style="list-style-type: none"> • Poema: Um bichinho diferente • Conversa sobre o texto 	Língua Portuguesa 3º Capítulo – Alfabeto <ul style="list-style-type: none"> • Vamos brincar? Alfabeto ilustrado • Biblioteca: “O batalhão das letras”
Matemática 2º Capítulo – Formas geométricas <ul style="list-style-type: none"> • Blocos lógicos • Para finalizar: o que aprendi 	Matemática 3º Capítulo – Cores <ul style="list-style-type: none"> • Cores primárias 	Matemática 3º Capítulo – Cores <ul style="list-style-type: none"> • Cores secundárias • Para finalizar: o que aprendi 	Matemática 4º Capítulo – Situações- problema <ul style="list-style-type: none"> • Situações-problema • Para finalizar: o que aprendi
Ciências <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão dos conteúdos ▪ Jogos e experiências 	Ciências 3º Capítulo – Alimentos <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de alimentos e a sua importância 	Ciências 3º Capítulo – Alimentos <ul style="list-style-type: none"> • Germinação • Planta completa 	Ciências 3º Capítulo – Alimentos <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos vegetais • Outono – estação das frutas • Para finalizar: o que aprendi
História 2º Capítulo – História da minha cidade <ul style="list-style-type: none"> • História da minha cidade • Aniversário da minha cidade 	História 2º Capítulo – História da minha cidade <ul style="list-style-type: none"> • Prédios históricos • Para finalizar: o que aprendi 	História 3º Capítulo – Datas importantes <ul style="list-style-type: none"> • Feriados 	História 3º Capítulo – Datas importantes <ul style="list-style-type: none"> • Início do Outono
Geografia 2º Capítulo – A Escola <ul style="list-style-type: none"> • Quebra-Cabeça e montagem • Cruzando Palavras • Para finalizar: o que aprendi 	Geografia 3º Capítulo – A Cidade <ul style="list-style-type: none"> • Cidade em que nasceu • Características da cidade em que mora 	Geografia 3º Capítulo – A Cidade <ul style="list-style-type: none"> • Ruas e avenidas • Praças • Montagem da praça 	Geografia 3º Capítulo – A Cidade <ul style="list-style-type: none"> • Rios • Preservação dos rios

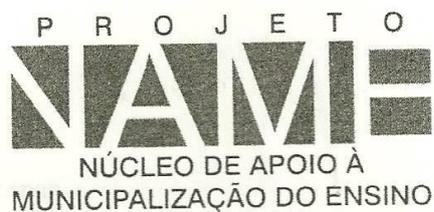
Arte	Arte	Arte	Arte
1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Recorte e colagem • Pintura livre 	1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Releitura 1 	1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Colagem livre • Releitura 2 	1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Colagem livre

 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO 1º BIMESTRE 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	
9ª SEMANA	
Língua Portuguesa 3º Capítulo – Alfabeto <ul style="list-style-type: none"> • Hora de fazer arte ▪ Além da sugestão do material, o professor ficará livre para criar estratégias e situação para desenvolver tal atividade. 	
Matemática <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão dos conteúdos ▪ Jogos e brincadeiras 	
Ciências <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão dos conteúdos ▪ Jogos e brincadeiras 	
História 3º Capítulo – Datas importantes <ul style="list-style-type: none"> • Páscoa • Revisão dos conteúdos 	
Geografia 3º Capítulo – A Cidade <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar: o que aprendi • Revisão dos conteúdos 	

Arte
1º Capítulo – Introdução à arte <ul style="list-style-type: none"> • Aquarela • Para finalizar: o que aprendi

• Atividades relacionadas ao material.

▪ Sugestões complementares. O professor poderá acrescentar suas próprias propostas.



Programação Anual

Educação Infantil / Ensino Fundamental

Pré (1º ano)

Linguagem Oral.....	2
Linguagem Corporal.....	4
Datas Importantes.....	6
Linguagem Matemática.....	7
Ciências.....	9
Linguagem Plástica.....	11
Unidade de Estudo.....	13
Alfabetização.....	14

1º BIMESTRE

Composição Oral
Sons Iniciais
Rima e Poesia para Decorar
Fichas Literárias
Histórias
Conversas Informais
Roda da Novidade
Fichas para o Desenvolvimento do Repertório Oral

2º BIMESTRE

Composição Oral
Sons Finais
Poesia para Decorar
Rima e trava-língua
Fichas Literárias
Fichas para o Desenvolvimento do Repertório Oral
Invenção de uma História
Histórias
Conversas Informais
Roda da Novidade

3º BIMESTRE

Histórias/ Contos
Conversas informais
Produção Oral
Poemas e poesias:
- para ouvir e apreciar
- para um recital
Histórias
- criação
- sem palavras
Ficha para:
- identificação oral
Fichas para o Desenvolvimento do Repertório Oral
- literatura

4º BIMESTRE*Linguagem Corporal*

Histórias:

- contadas ou lidas

Transmissão de recados

Produção Oral

Poesias e poemas

- para ouvir e apreciar
- para um recital

Fichas para o Desenvolvimento do Repertório Oral

Texto para:

- ler e apreciar
- antônimos

Leitura oral

- substantivos

Feminino e masculino

Graus:

Diminutivo e aumentativo

Onomatopéia

Lenda da chuva

Conversas Informais