

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**CLAUDIANE DE CASSIA COSTA**

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM OLHAR SOBRE  
MATERIAIS DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO**

São Paulo

2016

CLAUDIANE DE CASSIA COSTA

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM OLHAR SOBRE  
MATERIAIS DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

São Paulo

2016

C837c Costa, Claudiane de Cassia.

As concepções de linguagem: um olhar sobre materiais do programa Bolsa Alfabetização / Claudiane de Cassia Costa – São Paulo, 2016.

167 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Referência bibliográfica: p. 132-155.

CLAUDIANE DE CASSIA COSTA

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM OLHAR SOBRE MATERIAIS DO  
PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Arte e História  
da Cultura da Universidade Presbiteriana  
Mackenzie, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Educação, Arte e  
História da Cultura.

Aprovada em 11 de Agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Prof. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi

Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

O rio atinge seus objetivos, porque aprendeu a contornar obstáculos.

Lao-Tsé

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, pela força e pela coragem que nos concedeu, na sua infinita bondade, me permitiu concluir este trabalho;

A minha mãe, Maria das Graças Costa, mestra por excelência, de quem recebi as primeiras e essenciais lições de vida;

Ao meu filho Leonardo (*in memoriam*), meu eterno companheiro, com quem “converso” todos os dias, razão dos meus esforços;

Ao meu amigo, mestre e fonte de inspiração, Carlos Vismara, que muito me ensinou, apoiou e incentivou;

A Márcia, uma amiga incondicional.

Aos meus amigos, com quem partilhei meus momentos de angústias.

A Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício e Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi, pelos preciosos comentários no decorrer do exame de qualificação.

A Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade companheira, sempre muito carinhosa e respeitosa, cujas orientações e conselhos foram valiosos.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar as concepções de linguagem no processo de alfabetização presentes no material didático do Programa Ler e Escrever. O Programa Bolsa Alfabetização constitui-se como uma das principais ações do Programa Ler e Escrever. Trata-se de uma política pública, que apresenta um conjunto de linhas de ação articuladas, com vistas a promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual do Estado de São Paulo. No primeiro capítulo, a partir de uma visão histórica, tecemos considerações sobre a formação do professor – a formação inicial e continuada, apresentando uma síntese evolutiva na perspectiva do estado e das políticas públicas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, particularmente, o Programa Bolsa Alfabetização. No segundo capítulo, expomos uma breve história da alfabetização, ressaltando os métodos de alfabetização no Brasil. Na sequência, apresentamos as concepções de linguagem, estabelecendo relações com a história da alfabetização. Por último, discutimos o conceito de alfabetização que o programa defende, procurando destacar a produção escrita como uma das atividades desse processo. No terceiro capítulo, apresentamos o material didático proposto no programa, identificando a concepção de linguagem e, por sua vez, de alfabetização, presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores e alunos participantes do programa Bolsa Alfabetização na rede estadual de ensino. Procuramos identificar em que medida essa concepção está presente nas atividades de escrita, propostas nos livros didáticos. A pesquisa mostrou que a linguagem é assumida explicitamente pelo documento, embora nas orientações metodológicas não totalmente como um sistema discursivo que se organiza como forma de interação, no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada e a alfabetização compreendida como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais e de forma simultânea. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta em (CAGLIARI, 2006; CALKINS, 1989; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; GATTI E BARRETO, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999; MORTATTI, 1999, 2000, 2006, 2007, 2008, 2012; PIMENTA, 2012; SAVIANI, 2009; SMOLKA, 1989; SOARES, 1988, 2004; TARDIF, 2014; GERALDI, 2011).

Palavras-chave: Programa Bolsa Alfabetização. Alfabetização. Material didático. Concepções de linguagem. Políticas públicas.

## ABSTRACT

This study aims to identify the concepts of language in the literacy process present in didactic materials used by teachers and students at *Ler e Escrever* (Reading and Writing) Program. *Bolsa Alfabetização* Program is constituted as one of the main actions of the Program *Ler e Escrever* (Reading and Writing). This is a public policy which is shown as a set of coordinated lines of action in order to promote the improvement of education across the state of São Paulo network. In the first chapter we trace considerations about teacher training from a historical perspective - initial and continuing education, with an evolutionary synthesis in the perspective of the state and public policies implemented by the Secretariat of Education of São Paulo, particularly, the *Bolsa Alfabetização* Program. In the second chapter we expose a brief history of literacy, emphasizing literacy methods in Brazil. Following, we present the language concepts, establishing relations with the history of literacy. At last, we discussed the concept of literacy that the program advocates, seeking to highlight the writing production as one of the activities in this process. In the third chapter we present the educational material proposed at the program, identifying the design language and, in turn, present in the teaching materials used by teachers and students participating at the *Bolsa Alfabetização* Program inside the state network program of education and to what extent this conception is present in and writing activities proposed in textbooks. Research has shown that language is explicitly assumed by the document although the methodological guidelines not quite as a discursive system that is organized as a means of interaction in use and for use, written and spoken, always in context. Alphabetization understood as the learning of the writing system, and written language in its various social uses and simultaneously. From a theoretical point of view, the research is based at the work of these authors (CAGLIARI, 2006; CALKINS, 1989; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; GATTI E BARRETO, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999; MORTATTI, 1999, 2000, 2006, 2007, 2008, 2012; PIMENTA, 2012; SAVIANI, 2009; SMOLKA, 1989; SOARES, 1988, 2004; TARDIF, 2014; GERALDI, 2011).

Keywords: *Bolsa Alfabetização* Program, Literacy, Courseware, Language Concepts, Public policy.



## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Recurso Iconográfico .....	43
Figura 2: Obra de São João Batista de La Salle <i>Conduite des écoles chrétiennes</i> (Conduta das escolas cristãs). .....	44
Figura 3: Pintura representativa do Ensino Mútuo.....	45
Figura 4: Lição do Novo primeiro livro de leitura segundo o methodo do Barão de Macahubas. ....	49
Figura 5: Página de um livro digital da Coleção <i>De Marré de Si – Alfabetização Fônica</i> . ....	51
Figura 6: Lição da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, edição 58º, 91. ....	52
Figura 7: Cartilha Maternal, de João de Deus, 1876. ....	54
Figura 8: Directoria Geral da Instrucção Publica .....	56
Figura 9: Página da Cartilha Maternal, de João de Deus .....	57
Figura 10: Página da Cartilha Vamos Sorrir?. .....	58
Figura 11: Capa da Cartilha Analítica, de Arnaldo Barreto, cuja primeira edição é de 1909. ....	59
Figura 12: Capa e página da Cartilha O livro de Lili. ....	59
Figura 13: Cartilha Sodré .....	61
Figura 14: Capa do livro Testes ABC – para a verificação da maturidade.....	62
Figura 15: Página da Cartilha do povo, de M.B. Lourenço Filho.....	63
Figura 16: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.....	80
Figura 17: Conversa com os pais.....	80
Figura 18: Caderno de Planejamento e avaliação.....	81
Figura 19: Livro de Textos do aluno.....	83
Figura 20: Caderno de Atividades.....	84
Figura 21: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas .....	85
Figura 22: Atividade de escrita com nomes próprios.....	94
Figura 23: Confecção de crachá. ....	94
Figura 24: Agenda de aniversário. ....	95
Figura 25: Atividade com nome próprio.....	95
Figura 26: Poema. ....	97
Figura 27: Cruzadinha .....	97
Figura 28: Adivinhas .....	98
Figura 29: Listas de palavras. ....	98
Figura 30: Parlendas.....	101

Figura 31: Parlendas.....	102
Figura 32: Objetivos expressos para o projeto didático Cantigas Populares .....	103
Figura 33: Lista de palavras (cantigas) .....	103
Figura 34: Projeto Didático Cantigas Populares.....	104
Figura 35: Projeto Didático Cantigas Populares.....	104
Figura 36: Escrita coletiva.....	106
Figura 37: Escrita coletiva de bilhete .....	106
Figura 38: Lista de palavras.....	106
Figura 39: Escrita do aluno .....	107
Figura 40: Escrita do gênero receitas.....	107
Figura 41: Escrita coletiva.....	107
Figura 42: Proposta de escrita - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal .....	108
Figura 43: Proposta de escrita - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal .....	109
Figura 44: Ficha do animal - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal .	110
Figura 45: Produto final de cada projeto. ....	112
Figura 46: Atividade de escrita – Sequência Era uma vez um conto de fadas. ....	118
Figura 47: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas.....	119
Figura 48: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas.....	120
Figura 49: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas.....	121
Figura 50: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas .....	122
Figura 51: Ditado interativo.....	125
Figura 52: Escrita do aluno. ....	126
Figura 53: Escrita do aluno. ....	127

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada a avaliação.....	91
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	6
1.1 – Formação docente e Políticas Públicas: uma visão histórica .....	6
1.2 – O programa Bolsa alfabetização: alguns princípios.....	26
<b>CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES MATRICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.</b> .....	41
2.1 – História dos métodos de alfabetização no Brasil.....	45
2.1.1 – Métodos Sintéticos (1820 – 1890) .....	47
2.1.2 – Métodos Analíticos .....	53
2.1.3 – Métodos Analítico-sintéticos ou Sintético-analíticos (1920 – 1980).....	60
2.1.4 – Novas abordagens (1980 até os dias atuais) .....	64
2.2 – Concepções de linguagem.....	70
<b>CAPÍTULO 3 – O MATERIAL DIDÁTICO PROPOSTO NO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	79
3.1 – O Programa Ler e Escrever .....	79
3.2 – O material do 2º Ano.....	82
3.3 – Analisando as diversas concepções de linguagem .....	88
<b>4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	132

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem origem tanto na minha formação/atuação discente quanto docente na área educacional. Pensar a formação do professor exige um olhar atento, que procure superar possíveis dicotomias e contradições; talvez um olhar menos fragmentado em relação a escrita.

Cursei o extinto curso de formação de professores para o magistério e em meu último ano do curso ingressei na carreira pública de professores paulistanos, na extinta função de professora estagiária, na época, foi uma política pública importante visto que além de suprir o déficit de professores da rede, ainda fornecia aos iniciantes a possibilidade de contato permanente com professores mais experientes; a meu ver, o exercício desta função por dois anos me proporcionou uma experiência única e impagável.

Na carreira pública, participei de cursos e programas de formação continuada, entre os quais destaco alfabetização: Teoria e Prática, em 1993, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); Programa Letra e Vida, em 2001, oferecido em parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Ministério da Educação. Estes cursos, dada a época de realização foram marcantes, pois os professores demonstraram imensa resistência em aceitar as mudanças conceituais de aprendizagem e de ensino. Aceitar as inovações, significava mudanças na prática pedagógica de um coletivo de professores até então acostumados a trabalhar com materiais prescritivos.

Nos anos que se sucederam, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como parte de novas políticas e propostas de formação continuada de seus profissionais, implantou o Programa Circuito Gestão<sup>1</sup>; PRÓ LETRAMENTO<sup>2</sup> e

---

<sup>1</sup> Programa de formação continuada de Gestores, criado em junho de 2000, cujos públicos alvos eram supervisores, diretores, vice-diretores, professores coordenadores de escolas estaduais. Foi implantado pela SEE/SP na gestão da secretária Profa. Rose Neubauer, sob a coordenação da Profa. Raquel Volpato Serbino.

<sup>2</sup> Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>3</sup>. Nesses programas de formação continuada, reside o conceito de formação como “agentes multiplicadores” e “*in loco*”, o que significou que apenas alguns profissionais se deslocaram até o pólo de formação para cursar os módulos dos cursos e, posteriormente, no interior das escolas, mais especificamente, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), objetivando capacitar os professores de “sua” escola, socializando os conhecimentos nas instâncias “pólo” produzidos. Devo acrescentar que minha participação em todos esses programas de formação, sem dúvida contribuíram para que eu ampliasse minha visão sobre a alfabetização.

A trajetória pessoal e profissional que me levou a gestão administrativa da escola pública me envolveu cada vez mais com os aspectos relacionados a alfabetização, fato que deixou duas questões dentro da escola bastante explícitas para mim; de um lado as perspectivas que meus colegas professores, os alunos e pais tinham em relação ao processo de alfabetização; afinal, passamos nossa vida colhendo frutos de um processo de alfabetização bem-sucedido ou não, do outro lado, os problemas reais decorrentes de um processo de alfabetização mal sucedido, a saber:

- 1- Dificuldades no processo de alfabetização.
- 2- Habilidades para leitura e escrita insuficientes para o nível de letramento adequado a idade e escolaridade.
- 3- Existência de alunos “copistas” – isto foi o que mais me chocou, alunos que copiavam tudo, mas não liam nada.
- 4- Por fim, como em efeito dominó, diante das inúmeras dificuldades apresentadas, a aprendizagem dos demais componentes curriculares do curso eram na mesma proporção deficitárias.

---

<sup>3</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Nesse percurso, em detrimento das questões observadas na escola, visualizei outra faceta do ensino: as relações de poder e a visão que Diretorias de Ensino têm concebidas a respeito de uma escola ideal, de um aluno ideal que se distancia e muito da realidade educacional que pretendemos.

Todas essas questões me levaram a procurar mais conhecimento e atuar em outros contextos. Fui percebendo que muito do que acontece na escola tem relação direta com a formação do professor.

Recebi, em 2009, um convite para atuar no ensino superior, no curso de Pedagogia. Na ocasião vislumbrei a possibilidade de poder contribuir com todo o meu conhecimento e experiência agregados em meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional para a formação de novos professores.

No ensino superior, inicialmente ministrei a disciplina de Políticas Públicas e Legislação Educacional e a disciplina de Alfabetização Social. Nos semestres que sucederam, comecei a ministrar também a disciplina de Alfabetização e Letramento. Na ocasião me deparei com discentes convictos de que está na “cartilha” e nos “métodos tradicionais” as soluções para os problemas da alfabetização, de acordo com os mesmos “a escola pública era de qualidade, não se produziam tantos analfabetos funcionais como ocorre hoje, com este ‘método construtivista’”.

Vislumbrei nesses discursos uma questão bastante séria: os equívocos que envolvem a abordagem construtivista, desde sua chegada, no Brasil. Sobre os equívocos em relação ao construtivismo, neste contexto Fernando Becker afirmou:

Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos”. [...] Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. (p.88)

Depreendi das convicções dos meus discentes a configuração do que se convencionou chamar de escola de qualidade, que tem levado a equivocadas manifestações saudosistas a respeito do resgate da boa qualidade do ensino, supostamente perdida com a democratização do acesso à escola pública. Trata-se

de 'verdades' enraizadas, popularizadas, polarizadas e produto, portanto, da experiência vivida como aluno.

Recorrente eram as preocupações dos discentes sobre como devem fazer para alfabetizar, considero nestas preocupações três aspectos intrinsecamente ligados aos novos pressupostos educacionais: primeiro, nos anos de 1980 chegou ao Brasil uma concepção de alfabetização associada ao construtivismo, para a qual não existe um material didático que apoie a prática docente, segundo, o surgimento da abordagem interacionista e, em terceiro, o aparecimento do conceito letramento, esses aspectos validam as preocupações da necessidade de um material prescritivo sobre o qual poderíamos nos apoiar.

Diante do exposto, o cerne deste trabalho consiste em investigar os materiais do Programa Bolsa Alfabetização, tendo como objetivo analisar as contribuições desses materiais para a aprendizagem da língua materna, haja vista que se constituem como referências para a prática pedagógica da maior rede de ensino público no estado de São Paulo.

A questão que procuramos responder foi: qual é a concepção de linguagem presente no material distribuído pelo programa, em especial, nas atividades de escrita, propostas pelo caderno de atividades do aluno do segundo ano, do Ciclo I, do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental como um processo de análise e reflexão sobre a concepção de linguagem presente nos materiais do programa. O trabalho está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1 – Formação docente, políticas públicas e o Programa Bolsa Alfabetização – a partir de uma visão histórica, tecemos considerações sobre a formação do professor: a formação inicial e continuada, apresentando uma síntese evolutiva na perspectiva do estado e das políticas públicas implantadas ou implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, particularmente, o Programa Bolsa Alfabetização.

No capítulo 2 - Concepções de linguagem, conceito de alfabetização e o



ensino da língua materna –, apresentamos a história da alfabetização, ressaltando os métodos de alfabetização no Brasil em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, alfabetização sob medida e a desmetodização do ensino, o Construtivismo e as novas abordagens. Na sequência, apresentamos as concepções de linguagem de Geraldi (2011), estabelecendo relações com a história da alfabetização. Por último, discutimos o conceito de alfabetização que o programa defende, procurando destacar a produção escrita como uma das atividades desse processo.

No capítulo 3 – O ensino da escrita nos materiais didáticos do Programa Bolsa Alfabetização –, apresentamos os materiais didáticos propostos no Programa, identificando as concepções de linguagem e, por sua vez, de alfabetização, presente nos materiais didáticos do programa e as implicações dessas concepções no processo de aprendizagem da língua materna através da alfabetização.

A presente pesquisa propõe o desvelamento das concepções de linguagem presente nos materiais do Programa Bolsa Alfabetização e as significativas ações que propiciem um processo educacional de melhor qualidade.

É um trabalho que apresenta limites, mas que apesar do seu caráter inacabado, pretende deixar uma colaboração para aqueles que buscam respostas e um novo olhar sobre a alfabetização e letramento.

## **Capítulo 1 – Formação docente, políticas públicas e o Programa Bolsa Alfabetização**

A partir de uma visão histórica, nesse capítulo, tecemos considerações sobre a formação do professor – a formação inicial e continuada -, apresentando uma síntese das políticas públicas implantadas ou implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, particularmente, o Programa Bolsa Alfabetização.

### **1.1 – Formação docente e Políticas Públicas: uma visão histórica**

Historicamente, durante décadas privou-se boa parte da população do direito a escolarização, do acesso à cultura, que é direito universal do ser humano pertencente a determinada classe social.

De acordo com Saviani (2009), a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII, no entanto, teremos no século XIX uma resposta. De acordo com Saviani (2009), apesar da necessidade da formação docente ter sido preconizada por Comenius, no século XVII, é no século XIX que tivemos uma resposta institucional a esta necessidade, visto que se trata de uma exigência da sociedade, em pleno processo de industrialização. Após a Revolução Francesa, esta necessidade materializou-se por intermédio de Condorcet<sup>4</sup>, que promoveu a criação do modelo da escola do Estado-Nação: única, pública, gratuita, laica e universal.

É no contexto da Revolução Francesa, que se concretizou a ideia da criação das escolas normais para a formação de professores leigos com vistas a atuar nas escolas de Portugal e nos seus domínios, o que incluiu Brasil.

---

<sup>4</sup> Cf: Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

No Brasil, por sua vez, as iniciativas do Governo Central se constituíram ineficientes pois;

Era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema, nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado. (D'AZEVEDO, 1823, p.148, *apud* TANURI, 2000, p.62)

Diante do quadro desfavorável com o qual se encontrava a educação brasileira e somente com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, teremos explicitamente apresentadas, medidas mais abrangentes, em relação a instrução pública. As questões pedagógicas pertinentes à formação do professor podem ser melhor compreendidas se articuladas às transformações processadas na sociedade brasileira e situada em diferentes períodos governamentais.

À luz da Constituição Imperial, de 1824, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, segundo a qual, na sua formação, os professores eram instruídos a dominar o método mútuo de ensino (Lancaster). Após o Ato Adicional, de 1834, seguindo a modelos europeus, criou-se as Escolas Normais que preconizavam uma formação específica, no entanto, acabaram seguindo os mesmos moldes das Escolas de Primeiras Letras, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. Esta política, de formação de professores, desde sua implantação até 1890, mostrou-se descontínua, tendo em vista que as Escolas de Primeiras Letras foram fechadas e reabertas várias vezes, por serem consideradas onerosas, desqualificadas e de baixo rendimento considerando o número inexpressivo de professores formados. (SAVIANI, 2009).

Com a Proclamação da República, os reformadores da instrução pública do Estado de São Paulo padronizaram e reorganizaram o funcionamento das Escolas Normais, bem como reestruturaram o currículo, uma vez que:

Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos. (SAVIANI, 2009, p.145)

Vale lembrar que a ênfase dada aos exercícios práticos de preparação para o ensino originou as Escolas-Modelo anexa às Escolas Normais, constituindo-se como a primeira iniciativa pública de formação de professores, que procurou articular pedagogia e didática, teoria e prática.

As Escolas Normais no percurso das reformas, ganhou novas disciplinas, princípios e práticas inspiradas nos ideais da Escola Nova e ao final da Primeira República era um curso híbrido, que oferecia, um escasso currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências.

Críticas a esse perfil de formação profissional e, em continuidade ao movimento de renovação por meio do qual se formava uma nova consciência educacional, exigindo que o Estado cumprisse seu papel e garantisse a população o direito público e subjetivo de escolarização, marcaram o advento de dois Institutos de Educação, inspirados nos ideários da Escola Nova: o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo. Anísio Teixeira justifica a criação e a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação do Distrito Federal com suas intenções de abolir o “vício de constituição” das Escolas Normais. Para efetivar suas intenções, Anísio Teixeira organizou o currículo do Instituto de Educação do Distrito Federal, visando à formação de professores, deixando assim constituído:

Disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145 -146)

Fernando Azevedo, dirigindo o Instituto de Educação de São Paulo, seguiu o mesmo pensamento administrativo-pedagógico na propositura de mudanças ao currículo em São Paulo. O período educacional de 1939-1971, foi marcado pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e consolidação das Escolas Normais. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores

de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Ainda no contexto das reformas, o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou em definitivo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Nesta organização, os candidatos à docência estudavam por três anos diversas disciplinas específicas e no último ano disciplinas de formação didática. Saviani (2009), aponta que houve perda da especificidade cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.

Gatti e Barreto (2009), concluem que esse mesmo conceito foi aplicado aos Cursos de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024/61, foi implantada o trabalho de formação das individualidades condutoras, o que mais explicitamente implicou numa escola para as minorias.

Um fator significativo neste contexto da História da educação brasileira foi que, nos idos dos anos 70, houve uma proliferação das faculdades particulares que se disseminaram no Brasil, com o intuito de suprir uma mão de obra deficitária, em termos de docentes para atuarem nas escolas públicas do país.

Em um novo período governamental, marcado pelo Regime Militar de 1964 e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, vemos efetivadas várias mudanças na legislação educacional. Na nova estrutura e no que tange a formação do professor, destacamos o desaparecimento das Escolas Normais; a instituição da Habilitação Específica para o Magistério que, organizadas em duas modalidades, contava com um currículo mínimo e visava garantir a formação geral e a formação específica que, de acordo com Saviani (2009), configurou-se num quadro precário de formação bastante preocupante.

Governantes da época, para solucionar o problema e revitalizar os cursos de formação de professores lançaram o projeto Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs). Para estes cursos, estava previsto, além da formação de professores com Habilitação Específica de Magistério, a atribuição de formar os especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

Os CEFAMs receberam pesadas críticas por parte de educadores da época, segundo os quais, a formação de professores perdeu a especificidade do processo, uma vez que ajustou seu currículo intencionalmente, oferecendo formação de Segundo Grau aos professores das séries iniciais. Acreditamos que, dessa forma, novamente a dualidade marcou o curso de formação. Esses educadores assim;

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991,p.135 Apud GATTI, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, além de fixar a formação do professor dos anos iniciais nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), trouxe também os cursos de Licenciatura Curta. Sobre a Licenciatura Curta, posteriormente, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu orientações para torná-los progressivamente cursos de Licenciatura Plena.

Vale lembrar que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi exigida em nível superior.

Para concluir este breve panorama histórico constatamos que, ao longo do processo histórico, das políticas públicas de formação de professores e as sucessivas mudanças revelam um quadro de descontinuidade. A questão pedagógica, inicialmente ausente, vai paulatinamente penetrando até ocupar posição central nas propostas das reformas, buscando romper com o pensamento

tecnicista que se impunha na área da educação. Sob essa ótica são produzidas concepções sobre a formação docente, destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitiu interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação sofreu influências da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire e avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava a revisão das relações de poder e trabalhava para a construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades. Entretanto não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao final, o que se revelou permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não foram bem-sucedidas em estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, evidencia a preocupação em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer alianças (referindo-se às esferas nacionais, estaduais, municipais e prioritariamente incluindo-se instituições públicas e privadas). Em suma, se compromete a trabalhar por uma sociedade inclusiva. Em 1993, reiteraram os compromissos na Declaração de Nova Delhi.

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos

os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (p.18)

Em nosso entendimento, os compromissos assumidos com a participação do Brasil na Conferência, visavam a atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica, que é consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas e, para reivindicar esse direito uma educação de qualidade para todos, contamos com diferentes movimentos na sociedade contemporânea que impactam na educação, principalmente no que tange às disputas relativas aos currículos escolares e, portanto, na formação dos professores. Posto isso, a situação exige, cada vez mais, que esse profissional esteja preparado para atender as especificidades que se impõe, à cultura local, à diversidade cultural, de raça, etnia, religião, às famílias, alunos e comunidades que têm expectativas diferentes em relação à escola, que consiga mobilizar seus conhecimentos, competências cognitivas, valores, atitudes e ética favoráveis ao ato de ensinar e de se adaptar a estas novas demandas sociais. Assim sendo, o caminho possível é encontrar nas políticas públicas de formação e valorização do magistério, uma ação mais eficaz que contemple preferencialmente uma política salarial e um plano de carreira compatível com os países considerados de primeiro mundo, uma vez que nascemos e morreremos educadores em qualquer circunstância e lugar do mundo onde estivermos.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 e de acordo com edição atualizada da vigente lei, a formação docente fica assim instituída:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).



§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, este plano apresenta 20 metas educacionais e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior e discute aspectos relacionados a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

As metas<sup>5</sup> devem ser consideradas para a educação em geral e, em particular, as metas 12, 15, 16, 17 e 18 para a educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria do nível de ensino e sua expansão. As metas recaem sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; buscam: maior organicidade à formação dos profissionais da educação; asseguram a qualidade da oferta e expansão para novas matrículas, no segmento público; garantem, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica; valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE e assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, publicadas por meio da Resolução nº 2, de 01/07/2015, definem diretrizes para a formação inicial em nível superior e conseqüentemente sua formação continuada. O documento foi discutido à luz do Plano Nacional de Educação e, sancionada pela Lei nº 13.005/2014. As Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam os seguintes considerandos como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

---

<sup>5</sup> Cf: Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 20/03/2016.

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a

compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

A partir dos considerandos, fica claro a busca por maior organicidade das políticas e a coadunação dos princípios presentes nos documentos que regulamentam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ficam definidos que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II – A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III – O contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV – As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V – A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da

formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI – As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Diante do exposto, evidencia-se o esforço em articular o Sistema Nacional de Educação às políticas públicas voltadas à formação e valorização dos profissionais da educação. Merece destaque o esforço da lei em desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, bem como inserir os estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, entendida como um espaço privilegiado da práxis docente, da construção de saberes historicamente construídos e poder articular a prática e a teoria estudada.

Tendo em vista tamanho desafio, uma multiplicidade de conhecimentos a serem adquiridos ou habilidades a desenvolver, o exercício do magistério tem se configurado em uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos essenciais à docência. Não há conhecimento pronto ou uma fórmula mágica que o professor pode usar em cada circunstância a que os desafios docentes impõe. De acordo com Tancredi (2009),

Conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todas as situações e contextos parece ser o cerne do trabalho docente na atualidade. (p.15)

Em resposta às necessidades que emergem da sociedade nesse contexto e momento histórico, cabe aqui perguntar que perfil de professor se faz necessário para atender as necessidades formativas impostas pela escola em tempos atuais? O que de fato um professor precisa saber? Qual é a fonte dos conhecimentos necessários à docência? Como deve conduzir a aprendizagem de seus alunos para que ela seja efetiva, de qualidade e de sobremaneira possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos? Como se aprendem a ensinar?

Pesquisas sobre formação docente e saberes docentes surgem sob influência da produção intelectual internacional, aliando-se características

nacionais próprias, seguindo uma abordagem teórico-metodológicas que dá voz ao professor. A base do conhecimento do professor (como pensa, sente, aprende), conhecimentos que o professor tem do entorno do processo educacional, as relações estabelecidas entre os conhecimentos construídos na prática e os adquiridos em formação permanente passam a ser considerados como elementos importantes para a formação docente.

[...] em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (TANCREDI, 2009, p.3)

A relação entre pensamento e atuação é defendida por outros autores. Para Tancredi (2009), aprende-se a ser professor antes mesmo da escolha pela docência; no papel de aluno; na imagem idealizada da profissão; durante o período de formação profissional em contato com a teoria, sendo o exercício da docência muito ausente nestes cursos de formação.

De acordo com a autora, ao ingressar na escola, o professor iniciante se depara com uma realidade completamente diferente da que deixou, os atores mudaram, a escola mudou, o iniciante mudou. Essas mudanças reais fogem às expectativas do iniciante, gerando muitas vezes frustrações e chegam a uma conclusão bastante dura e real: a teoria que ele conhece é inaplicável na prática e descobre que é preciso transformar teoria em prática e prática em teoria. Neste contingente segue tentando sobreviver, se adaptando com mais ou menos sofrimento, sabedoria e envolvimento, buscando nos cursos de formação continuada, bases próprias que a formação inicial deveria oferecer.

Para Pimenta (2012), os cursos de formação deveriam possibilitar aos docentes iniciantes uma formação que ultrapasse o apenas educar, formar e ensinar com o saber e o saber-fazer, urge a contextualização de todos estes atos, não se trata mais de uma formação voltada à reprodução de modelos de conhecimentos e sim, direcionada a promover transformações, mediações nos processos constitutivos de cidadania dos alunos.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da função docente proceder

mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade. (PIMENTA, 2012, p.15)

Nos estudos de Shulman<sup>6</sup>, há a defesa de que os professores constroem sua base de conhecimento para o ensino a partir de quatro importantes fontes: 1- A formação acadêmica nas áreas do conhecimento ou disciplinas – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição adquiridos pelos alunos. 2- A partir das estruturas do processo educacional institucionalizado e dos materiais – trata-se do conhecimento dos materiais utilizados no processo; conhecimento dos currículos com seus escopos e sequências didáticas; conhecimento dos mecanismos de gestão e as políticas que regem o processo; conhecimento dos mecanismos de avaliação. 3- Formação acadêmica formal em educação – compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado humano; conhecimento dos resultados e métodos da pesquisa empírica nas áreas do ensino; conhecimento dos fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. 4- Sabedoria – é a própria sabedoria, decorrente da racionalização reflexiva.

Shulman tem como conceito de ensino que ele é um ato de razão, sucedido pelo raciocínio e culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre reflexão, reiniciando-se. Afirma, portanto que:

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (1996, SHULMAN apud MIZUKAMI, 2005/2006).

De acordo com Mizukami, a aprendizagem inicial da docência, deve

Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo que poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. (MIZUKAMI, 2002, p. 123).

---

<sup>6</sup> Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

Marcelo García (1999, p.7), conceitua que os processos de formação inicial ou continuada possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus alunos. Ao passo que defende que o termo mais apropriado seria o de *desenvolvimento profissional* docente em lugar de formação inicial e formação continuada, pois desta forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado “Um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Segundo Tardif<sup>7</sup> (2014, p.36), os saberes docentes são provenientes de um amálgama de conhecimentos da formação profissional; do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência do professor. A saber: conhecimentos da formação profissional são os adquiridos nas instituições de formação para a docência; o conhecimento da disciplina é originário da formação inicial, que tem uma ligação entre a articulação do conhecimento da matéria com os procedimentos didáticos; o currículo é o saber sobre os programas escolares e seus respectivos materiais e por último, o saber da experiência que é constituído durante o período do trabalho docente. Para o autor,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana. (p.39)

São muitos os saberes próprios da profissão, provenientes de diversas fontes, espaços e experiências que, articulados, constituem a base para o trabalho do professor. Entendendo que, estes saberes são construídos ao longo de toda a vida, eles abarcam experiências de vida pessoal e escolar, que por sua vez, sofrem intervenções de processos de formação e consolidam-se na prática docente.

Sob o ponto de vista de Pimenta (2012), os cursos de formação inicial estão distantes das realidades das escolas e pouco tem contribuído para a construção da identidade docente e os cursos de formação continuada tem se mostrado também ineficientes para alterar as situações de fracasso escolar. Para ela, é imprescindível

---

<sup>7</sup> Capítulo publicado inicialmente em: TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Brasil, v.1, p.215-233.



que os professores iniciantes construam sua identidade profissional –, a identidade profissional é edificada a partir da mobilização e articulação dos saberes da docência (experiência, conhecimento e saberes pedagógicos)<sup>8</sup>.

O que temos visto nos cursos de formação é a desarticulação destes saberes, a resposta pode estar, como aponta Houssaye (1995 apud Pimenta, 2012, p.27), na pedagogia em assumir-se como ciência prática da prática educacional, e na construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas reais para a superação do problema. Considera inclusive que a formação inicial deve estar articulada à realidade das escolas e que a prática pedagógica deve ser considerada como ponto de partida e chegada, realçando a indissociabilidade entre teoria e prática.

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir nela. (p.28)

Fonte para uma boa compreensão sobre a reflexão na atividade prática docente, Schön (1995), teve suas ideias difusas quando propôs três conceitos sobre a formação do professor, para ele, devem ser valorizadas a experiência, a reflexão na experiência e o conhecimento tácito.

Nesta lógica o hábito do professor configura-se como conhecimento tácito, interiorizado a partir de experiências pessoais e, que por serem insuficientes mediante os desafios rotineiros da sala de aula, levarão o professor a construir novos caminhos, a buscar novas soluções, denominado por *reflexão na ação*. Ressaltamos a importância da reflexão na formação profissional, pois é um processo de diálogo com a situação problemática e possibilita a construção do conhecimento. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, consiste no exercício reflexivo posterior à ação, ou seja, o professor analisa e compreende a prática após sua ação, possibilitando, se necessário, sua construção. Este repertório de experiências será mobilizado pelo professor sempre que se deparar com situações semelhantes e, quando este repertório se tornar insuficiente, novamente por meio de análises, reflexões, investigações e diálogo com novas perspectivas, buscará respostas aos

---

<sup>8</sup> Cf: Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (orgs). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

desafios atuais, a este processo, ele denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*, criando assim, perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

Os saberes sobre educação e sobre pedagogia adquiridos nos cursos de formação inicial se revelam insuficientes para corresponder às peculiaridades demandadas pela prática docente, decorre daí a importância de um trabalho de formação articulado entre as instituições de ensino e as escolas. Este trabalho coletivo propicia aos professores envolvidos neste processo a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula e ganhos valiosos a educação. Isto porque a escola e a sala de aula em especial, são espaços de aprendizagem e de construção do conhecimento não só do aluno, mas muito também do professor. Assim entendemos que conhecimento é uma construção, em permanente movimento. Por sua vez, neste movimento constante, está o professor, logo, em permanente *desenvolvimento profissional*.

Imbernón (2011, p.72), afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Consideramos pertinente trazer para esta discussão que ensinar não implica apenas em transmitir conhecimentos em salas de aula, inclui também “criar possibilidades para a sua produção ou construção como preconizou Paulo Freire (1996). Estamos convictos de que nosso papel é dotar nossos iniciantes de competências que os auxiliem a administrar as tensões, construir as mediações entre práticas e saberes, desempenhar a tarefa de ensinar, ensinar de diferentes formas com vistas a garantir a escolarização dos alunos. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas em diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são heterogêneas. Neste contexto, não está em jogo somente uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional, aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional.

É possível também depreender das discussões e dos resultados das pesquisas que elas apontam para a importância de se considerar nos processos formativos e de desenvolvimento profissional parcerias entre a comunidade científica, professores formadores e os professores inseridos no contexto da sala de aula.

Mizukami (2005/2006), afirma que são evidentes, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas educacionais voltadas à formação de professores e que a ênfase recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica. A autora aponta alguns aspectos que deveriam ser considerados nas políticas públicas educacionais, a saber: uma base flexível e sólida de conhecimentos que oportunize ao professor formador: criar situações e experiências que forneça ao futuro professor condições de aprender a ensinar das mais diferentes formas a diferentes alunos em variados contextos; construir comunidades de aprendizagem, abrangendo professores formadores das instituições de ensino superior e professores da escola objetivando o desenvolvimento da profissão docente; construir um processo contínuo e sistemático de investigação, atitude investigativa, questionando suas suposições e de seus pares no intuito de compor um conhecimento local e público apropriado a contextos de mudança.

De acordo com a autora, tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras, compete à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, que se entrelaçam em diferentes momentos no desenvolvimento profissional. Defende a parceria entre universidades e escolas públicas e, considerando que os professores ocupam posição central nas reformas educacionais, os professores formadores seriam em decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Para Mizukami (2005-2006, p.07), “os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir

parcerias com as escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada”.

Uma formação para a docência voltada para a investigação ajuda aos professores a aprender como olhar para o mundo em diferentes perspectivas, incluindo a dos alunos que são dotados de experiências diferentes das dos professores, temos muito o que aprender com eles. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis quanto os difíceis, requer romper barreiras, atravessar fronteiras, desenvolver por meio de estudos, reflexão, experiência e investigação, a capacidade de entendê-los, compreendê-los.

A qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras tem sido uma preocupação há décadas, no entanto, tal constatação é tão antiga quanto o problema, evidenciado nos resultados obtidos nos exames nacionais e pesquisas quantitativas. Uma série de fatores são apontados como responsáveis por essas condições, inclusive a formação de professores e suas condições de trabalho.

Essa constatação evidencia a imperiosidade de políticas voltadas aos professores iniciantes. Levando em conta que nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os principiantes passam por um período choque da realidade, que não raro é marcado pelo “o estágio da sobrevivência”. (HUBERMAN, 1995).

Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (2001, FEIMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2011, p.9).

André (2012), defende que, se as maiores taxas de evasão dos docentes acontecem nos anos iniciais da carreira, se esse é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal”. Para Marcelo García (2011, p.9), é imprescindível a existência de programas que ofereça capacitação, suporte e acompanhamento.

Muitos são os desafios enfrentados pelos iniciantes, eles precisam 'sobreviver' as impetuosidades características da atuação, segundo García (2011, p.9), eles precisam conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; continuar a construir sua identidade profissional; manter-se em permanente desenvolvimento profissional.

A formação para a docência não se encerra com a conclusão da graduação, nos referimos aqui, ao desenvolvimento profissional, portanto, o docente está em formação contínua. Cabe aos órgãos gestores da educação conceber programas e criar condições que favoreçam a transição de estudante a professor, a inserção profissional, ações formativas continuadas, adeque os saberes e competências.

Em pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada, constata-se que parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que "numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes". (IMBERNÓN, 2006, p. 44).

Em contrapartida, as pesquisas detectaram iniciativas de apoio ao professor iniciante. Estes programas estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério.

Até aqui, analisamos as políticas públicas, bem como os saberes necessários à docência no ponto de vista de muitos autores, em que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. O professor é a somatória de todas as suas experiências e estas se traduzem em sala de aula. Em razão disto, afirma Mizukami (1996, p.60) que,

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre ensino reflexivo, sobre base de conhecimento para o ensino, apesar de diversidade teórica e metodológica que os caracterizam, tem apontado para o caráter de

construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do próprio exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Tais estudos se referem, igualmente, a processos de socialização profissional, processos de autodesenvolvimento profissional e de identidade profissional, dentre outros, e vêm apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem.

Em razão disto, propomos a partir de agora, situar o governo paulista, no contexto destas políticas no que diz respeito à formação, principalmente àquela cuja perspectiva baseia-se na troca, no diálogo e na articulação dos saberes teóricos, adquiridos nas instituições de ensino superior aos saberes docentes advindos da prática.

## **1.2 – O programa Bolsa alfabetização: alguns princípios**

Faremos um breve relato sobre a situação da educação e da alfabetização anterior a implantação do Programa Bolsa Alfabetização com vistas a contextualizar o programa no cenário da educação pública paulista. Temos como ponto de partida o ano de 1995<sup>9</sup>, neste período passamos a contar com reformas educacionais em esfera federal e estadual. Considerando o quadro da educação brasileira e compromissos assumidos, era preciso redemocratizar a educação, garantir acesso, permanência, qualidade, e combater o fracasso escolar. A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos<sup>10</sup>, o decreto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram documentos oficiais que marcaram o início das ações que visavam a reforma educacional.

No ensino fundamental, o eixo das discussões pautou-se no fracasso escolar e na questão da aprendizagem da leitura e da escrita.

Que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à

---

<sup>9</sup> A década de 1990 é considerada a “Década da Educação”

<sup>10</sup> Cf: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 15/07/2015.

dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (PCN, volume 2, p.19).

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (op. cit.).

Partindo dessa premissa, cabe a escola contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, o que implica afirmar em ser alfabetizado na perspectiva do letramento. Nesta lógica, as ações se convergiram para a formação do professor, considerando-se nesse aspecto que sua boa preparação resultaria na superação de evidentes problemas.

Nesse sentido, coube ao MEC propor ações políticas e pedagógicas para a formação dos professores, haja vista que a formação para a docência é um dos fatores apontados como responsáveis pelas “mazelas” da educação.

Entre as ações, num recorte e ordenamento cronológico para chegar ao Bolsa Alfabetização, cito a publicação da série “Parâmetros em ação”<sup>11</sup>, cujos efeitos na formação docente ficaram aquém do esperado. Como consequência, e a partir destas publicações, em 2001, o governo federal formulou o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA). O Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) contou com a parceria de estados, municípios e Instituições de Ensino Superior.

Em São Paulo, o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido pelo MEC, recebeu o nome de Letra e Vida. De acordo com a página eletrônica<sup>12</sup>, o programa destina-se “a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos”. Constitui-se objetivos do programa:

Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, 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.

---

<sup>11</sup> BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. **Parâmetros em Ação** – 1ª a 4ª séries. Brasília, MEC, 1999.

<sup>12</sup> Cf: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>. Acesso em: 17/07/2015.

Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.

Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

Para a implantação do Programa Letra e Vida, materiais de estudos e acompanhamento da aprendizagem foram desenvolvidos, a saber: Guia de orientações metodológicas para o formador; três coletâneas de textos para uso dos professores cursistas (um por módulo); 30 programas de vídeo especialmente produzidos para o curso, contendo situações práticas de sala de aula e depoimentos de especialistas em educação.

Considerando que a avaliação ganhou relevância no cenário educacional –, o objetivo era coletar informações referentes ao desempenho dos alunos durante o processo educacional e integrar-se ao modelo de elaboração do currículo. Criou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1988, que foi uma ação do Governo Brasileiro, para coletar dados sobre alunos, professores e diretores, de escolas públicas e privadas em todo o Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996, com o intuito de avaliar o sistema de ensino do estado de São Paulo, para identificar o rendimento escolar dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, bem como os fatores que interferem nos seus desempenhos e corrigir possíveis distorções no sistema de ensino.

Os resultados expressos nestes sistemas externos de avaliação, incluindo-se o PISA<sup>13</sup>, indicaram que apesar dos esforços, as ações até então adotadas não produziram os efeitos desejados, já que revelaram uma parcela de alunos que ao final do ciclo I não estavam alfabetizados e, como consequência do não pleno processo de alfabetização no início da escolarização, os alunos concluintes do ciclo

---

<sup>13</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cf: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.



Il apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de textos. Vale ressaltar que, estes alunos são os que num futuro próximo, vão elevar as taxas de evasão e repetência escolar.

Tais constatações, demandou por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que no ano de 2007, estava sob novo governo, a implantação de ações, metas e Programas que pudessem viabilizar a alfabetização e a recuperação da aprendizagem.

Com vistas a atingir a primeira meta, a ação proposta foi a implantação do Programa Ler e Escrever. Cumpre lembrar que esse programa não foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ele foi implementado em sua rede após a implantação na rede municipal do Estado de São Paulo (2006), onde apresentou resultados preliminares considerados significativos e muito bons em relação aos objetivos propostos.

O Programa Ler e Escrever é um aprimoramento do Programa Letra e Vida, utilizado para atuar com mais foco na alfabetização dos alunos nas séries iniciais. Entre as ações de caráter geral consta a Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP's) e a Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I. A capacitação docente, em serviço, conjugada a diretrizes e conceitos, em processos especificamente planejados para cada sujeito atuante no sistema. Reside no conceito, a formação *in loco*, um dos motivos pelo aperfeiçoamento do programa, considerando que

A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo momento. É este "o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas". (2006, ALMEIDA apud VOGT, 2012, p.40)

A Resolução SE 86 de 19/12/2007, instituiu o Programa Ler e Escrever com a temática urgente de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo I, em relação às competências de ler e escrever; recuperar a aprendizagem expressa no SARESP de 2005. De acordo com publicações oficiais do Programa, em seu texto de apresentação, o "Programa Ler e Escrever" constitui-se:

Um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e

outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

O Programa Ler e Escrever expressa seus principais objetivos com a seguinte redação:

- Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental;
- Criar condições institucionais adequadas para as mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- Comprometer as Instituições de Ensino Superior com o ensino público;
- Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental<sup>14</sup>.

Face a tais objetivos e metas o Programa desenvolveu ações no sentido de promover a formação continuada para todos os profissionais envolvidos; recuperar a aprendizagem dos alunos dos 4º. e 5º. anos por meio do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC); elaborar e distribuir materiais didáticos; distribuir materiais complementares; realizar um acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho e adotar o Programa Bolsa Alfabetização.

Para a recuperação da aprendizagem dos alunos, contou-se com o Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), houve publicações e distribuição de materiais e livros para as salas de aula, o objetivo era impedir que as crianças prosseguissem em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita. Proporcionaram a formação de professores para atuarem nas turmas especiais. De acordo com o Projeto, a organização administrativa e curricular devia ser diferenciada para essas classes, com a utilização de materiais específicos, entre outras medidas adequadas às necessidades de aprendizagem daqueles que não tiverem alcançado o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização. O PIC é um projeto emergencial, cuja duração deve ser temporária. E destinado a

---

<sup>14</sup> Trecho extraído da página do Programa Ler e Escrever. Cf:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>.

recuperação da aprendizagem dos alunos do 4º e 5º ano e, uma vez que as metas das séries anteriores forem atingidas, tornar-se-á desnecessário manter o Projeto PIC.

Para os demais alunos do Ciclo I, cuja necessidade não é a de recuperação da aprendizagem, mas a garantia dela, justamente para que no futuro não precisem frequentar salas de PIC, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo por meio do Programa Ler e Escrever, distribuiu seus próprios materiais didáticos, a saber: Ler e Escrever 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos (livro do aluno e do professor); livro de textos do aluno; coletânea de atividades do aluno; guias e orientações didáticas aos professores. Desenvolveu e distribuiu aos profissionais o documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Em relação aos materiais complementares, distribuiu obras de acervo literário e paradidático para a biblioteca de sala de aula, e orientações de como o professor deveria proceder diariamente. Inclui-se aos materiais complementares: enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras, assinaturas de diversas revistas. Os materiais foram estruturados a atender a especificidade do processo de aprendizagem, neste caso a alfabetização.

Em sua primeira fase (2007), o Ler e Escrever foi implantado nas escolas da capital paulistana; adotou o Bolsa alfabetização (segundo semestre). Em 2008, incluiu as escolas da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e em 2009 foi extensivo ao Interior e Litoral. Tornando-se abrangente em todo o estado de São Paulo.

O Programa Escola Pública e Universidade na alfabetização –, Bolsa Alfabetização constituiu-se em uma das principais ações do Programa Ler e Escrever. De acordo com documentos oficiais, o Programa teve origem na preocupação com o fracasso escolar e a alfabetização, residindo nestes problemas, a convicção de que a solução poderia estar na consolidação de parcerias entre escola e IES, bem como na união de forças dos profissionais da educação. Na prática, podemos constatar que a formação continuada será *in loco*, mediada por

parceiros da escola, resolvendo os problemas reais da escola, conta-se com o apoio do *segundo professor em sala* (denominado aluno pesquisador<sup>15</sup>).

De acordo com documentos oficiais, o Programa Bolsa Alfabetização caracteriza-se por promover o desenvolvimento de estudos, visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, incentivando o intercâmbio de informações, fomentar a aproximação entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes, bem como em se constituir como um campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições bilaterais, desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual, com vistas a possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras — denominado ‘aluno pesquisador’), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I - Ensino Fundamental.

A Resolução 18, de 02/03/2007, considera que: o primeiro ano da escolaridade obrigatória tem um papel decisivo na vida dos alunos visto que os resultados de pesquisas e de avaliação educacional indicavam que na condição de alfabetizados, no final do 2º ano, os alunos tendem a ter maior sucesso nas aprendizagens do Ciclo; as oportunidades oferecidas aos alunos das IES para que possam vivenciar, em parceria com os professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vem estudando no meio acadêmico é de extrema relevância. E resolve instituir o Programa Bolsa Escola Pública e Universidade nas classes de alfabetização das escolas da rede pública estadual de São Paulo.

O Decreto 51.627, de 01/03/2007, instituiu o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade,

Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de

---

<sup>15</sup> “ Aluno Pesquisador” – Estudante de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização, que atua como auxiliar do professor regente. Sua participação nas classes de 1ª série promove tanto o seu aprendizado como profissional quanto o intercâmbio entre as instituições de formação e as escolas da rede pública do estado de São Paulo.

estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas; e Considerando que a aproximação entre a Secretariada Educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes pode-se constituírem campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual,

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa “Bolsa Formação- Escola Pública e Universidade”, destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

Artigo 2º - O Programa tem os seguintes objetivos gerais:

I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;

II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;

III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

Para a consecução da proposta, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo firmou convênios com Instituições de Ensino Superior, respeitando as legislações vigentes, que orientam o Programa Bolsa Alfabetização, incluindo-se a Resolução 74, de 24/11/2011, que incluiu novas regras ao Programa por meio do Regulamento 2015<sup>16</sup>.

O Regulamento 2015, publicado na página oficial do Programa, disciplina sobre as funções de cada seguimento envolvido na parceria. Portanto:

Cabe às Instituições de Ensino Superior:

a) elaborar seu Plano de Trabalho, nos moldes definidos no ANEXO II deste Regulamento;

---

<sup>16</sup> Cf:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjkkkjaslka=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

- b) proceder ao cadastramento da instituição, informando cursos conveniados, professores orientadores, interlocutores e alunos pesquisadores no site do Projeto;
- c) celebrar Termo de Compromisso com os alunos pesquisadores, controlando sua frequência e promovendo a substituição dos que se desligarem no transcurso do Projeto;
- d) responsabilizar-se por assuntos decorrentes da relação com seus alunos pesquisadores;
- e) aplicar, de forma integral, o recurso repassado para execução do objeto do convênio firmado, de acordo com os valores estipulados na planilha de custo apresentada no Plano de Trabalho;
- f) assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido e a adequação da aplicação dos recursos financeiros;
- g) arcar com a complementação de despesas eventuais que ultrapassem o valor dos repasses;
- h) manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas relativas ao desenvolvimento do convênio, para efeito de exame de toda a documentação contábil, quando solicitada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- i) apresentar, periodicamente, relatórios de acompanhamento do convênio, em conformidade com as diretrizes determinadas pela Equipe de Gestão Institucional;
- j) permitir e facilitar à Secretaria de Estado da Educação e à Fundação para o Desenvolvimento da Educação o acompanhamento e a supervisão do convênio;
- k) comunicar à Fundação para o Desenvolvimento da Educação toda alteração ocorrida em seu ato constitutivo;

Cabe ao aluno pesquisador, sob a supervisão de seu professor orientador da Instituição de Ensino Superior conveniada:

- a) conhecer os documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica;
- b) informar-se sobre o perfil da comunidade atendida pela escola;
- c) conhecer o Planejamento Anual do professor regente;
- d) cumprir 20 (vinte) horas semanais, na escola que abriga sua investigação didática – escolhida sob orientação de seu professor orientador –, sendo: 18 (dezoito) horas em sala de aula e 02 (duas) em ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo;
- e) estabelecer vínculo de respeito mútuo com o diretor, vice-diretor, professor coordenador, professor regente, alunos e demais funcionários da escola;
- f) atuar, auxiliando o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos, quanto às hipóteses da escrita;
- g) planejar e executar, sempre em parceria com o professor regente, atividades pedagógicas, para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo;

- h) participar de todos os encontros de formação promovidos pela Instituição de Ensino Superior, sendo que as faltas não serão permitidas e acarretam motivo de desligamento do aluno pesquisador do Projeto;
- i) registrar as atividades, constatações e reflexões propiciadas pela prática em sala de aula ou suscitadas pelo projeto de pesquisa a ser desenvolvido, junto à Instituição de Ensino Superior;
- j) apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados em sala de aula;
- k) desenvolver a investigação formativa de orientação didática, conforme os encaminhamentos de seu professor orientador;
- l) participar das reuniões de formação e avaliação do Projeto, sempre que solicitado pelos professores coordenadores, nas unidades escolares, e pelos professores orientadores, nas Instituições de Ensino Superior, respeitando sua carga horária.

Para se candidatar a aluno pesquisador, junto a uma Instituição de Ensino Superior conveniada, o estudante universitário deve preencher integralmente os seguintes requisitos, conforme o que está disposto na Resolução SE 74, de 24.11.2011:

- a) estar regularmente matriculado e frequentando um dos cursos:
  - 1. Pedagogia;
  - 2. Licenciatura Plena em Letras;
  - 3. Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de didática da alfabetização.
- b) ter interesse e disponibilidade para cumprir a carga horária de 20 (vinte) horas semanais, sendo 04 (quatro) horas diárias, incluindo duas horas semanais em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), compatíveis com seu horário escolar, de segunda a sexta-feira, em classe de 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental ou em classe do mesmo ciclo, voltada à recuperação da aprendizagem, desenvolvendo atividades junto ao professor regente, conforme disposto no *Artigo 5º da Resolução nº 74, de 24.11.2011*;
- c) dispor de, no mínimo, duas horas semanais, para participar das reuniões com o professor orientador, em sua Instituição de Ensino Superior, nas datas estipuladas no Plano de Trabalho apresentado;
- d) não ser beneficiário de bolsa de estudos, financiamento universitário ou similar oriundos de recursos públicos.

O aluno pesquisador poderá ser desligado do Projeto quando:

- a) por qualquer motivo, deixar de ser aluno regular da Instituição de Ensino Superior;
- b) não cumprir a carga horária estabelecida, tanto na escola em que atua quanto nas reuniões semanais com o professor orientador;
- c) não contribuir para o bom andamento do Projeto, deixando de cumprir, com responsabilidade, as atividades junto ao professor regente da classe;

d) desistir do curso de graduação ou ser reprovado por baixo rendimento escolar ou frequência;

e) incorrer em indisciplina ou falta grave no exercício de sua colaboração como aluno pesquisador;

f) for denunciado ou, por qualquer motivo, não for firmado o convênio entre sua Instituição de Ensino Superior e a Secretaria de Estado da Educação / Fundação para o Desenvolvimento da Educação;

g) exceder a 3 (três) dependências, ao longo do curso de graduação, ou ao limite de dependências, segundo a política adotada pela Instituição de Ensino Superior. Para efetuar o desligamento do aluno pesquisador do Projeto, a Instituição de Ensino Superior ou a Diretoria Regional de Ensino deverá entrar no *site* e solicitar sua desativação, por meio de opção específica.

No contexto da sala de aula e considerando as relações entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as Instituições de Ensino Superior e aluno pesquisador, o trabalho do professor regente deve apoiar o aluno na sistematização de conhecimentos didáticos específicos, centrados nas diferentes situações em foco e na pesquisa: leituras feitas pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia), leitura e escrita feita pelo aluno. Tais conteúdos devem ser sistematicamente acompanhados, ao longo do ano, conforme Plano de Trabalho das Instituições de Ensino Superior.

O documento, ainda regulamenta, por meio de objetivos gerais, específicos, conteúdos e ações a parceria, as aprendizagens e as atuações a serem desenvolvidas. A saber:

#### Objetivos gerais

\* possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências consistentes, necessários à formação de profissionais da educação bem qualificados, no tocante à natureza da função docente, no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I;

\* apoiar professores do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I, na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos ao final do ano letivo.

#### Objetivos específicos

1. Compreender que o fracasso da aprendizagem não se justifica pelo erro ou problemas pessoais do aluno, mas pelas inadequadas ou insuficientes condições de ensino.

2. Construir conhecimentos aprofundados e consistentes sobre a prática docente em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.



3. Apoiar e subsidiar os professores regentes na sistematização de conteúdos de Língua Portuguesa, fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I.

#### Conteúdos específicos

1. A entrada dos alunos pesquisadores na escola, principalmente para aqueles que vão à sala de aula pela primeira vez, é assunto dos mais delicados e exige um tratamento de conteúdo, principalmente de cunho atitudinal, que deve ser aprendido pelos alunos:

2. Pesquisa didática de cunho formativo;
3. Conhecimentos sobre o funcionamento da rede pública de ensino;
4. Conhecimentos linguísticos;
5. Conhecimentos psicolinguísticos;
6. Conhecimentos didáticos;

#### Ações

Espera-se que os alunos pesquisadores obtenham orientação adequada de sua IES, segundo plano de execução aprovado pela Secretaria da Educação e FDE, para o desenvolvimento das seguintes ações:

1. desenvolver sua pesquisa formativa de investigação didática ao longo do ano, seguindo as orientações de professor orientador e articulando-se com o professor regente;
2. desenvolver, em conjunto com o professor regente da sala, intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens;
3. colaborar com a gestão da sala, desenvolvendo plano de ação com os alunos mais avançados, para dar ao professor regente condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitem de atendimento mais individualizado;
4. sistematizar as condições e as orientações didáticas de algumas das situações didáticas nucleares no ciclo I.
5. construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço dos alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita;
6. organizar ações capazes de promover e alimentar um ambiente alfabetizador para os alunos do 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, ou em classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem.

Estudos tem apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do próprio exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Tais estudos se referem, igualmente, a processos de socialização profissional, processos de autodesenvolvimento profissional e de identidade profissional, dentre outros, e vêm apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem.

O Projeto Bolsa Alfabetização apoia os professores da rede que atuam nas salas de ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno pesquisador, futuro professor. Em recente pesquisa intitulada “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”, feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC), pesquisadores concluíram que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica era de 30%, são predominantes os referenciais teóricos e os conteúdos da alfabetização, no entanto, as práticas educacionais eram esporádicas.

O Programa Bolsa Alfabetização foi instituído com o propósito de discutir junto à Instituições formadoras os problemas relacionados à didática da alfabetização e à formação inicial. Os alunos pesquisadores desenvolvem investigação didática de caráter formativo. A investigação didática tem ganhado cada vez mais importância na formação docente. Por meio de experiências concretas de investigação, da realização de pequenas indagações, da delimitação de problemas didáticos, da formulação de hipóteses, da análise de informações sobre determinado problema. Os alunos pesquisadores aproximam-se dos procedimentos da investigação didática. O objetivo não é formar pesquisadores teóricos, e sim, bons professores.

O diálogo entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as Instituições de Ensino Superior favorecem a discussão e estudos, que enfatizam o conteúdo desenvolvido na sala de aula e estratégias metodológicas, neste contexto apresenta-se como possibilidade para elevar a qualidade da formação inicial dos cursos de formação para a docência e, de a rede pública vir a ter bons professores e quem sabe, uma resposta aos problemas apresentados nas pesquisas realizadas de Gatti, sobre a formação inicial e a permanência de bons professores na rede pública.

Vale ressaltar que, uma política de profissionalização que revele preocupação com as condições de trabalho, salário e plano de carreira precisam ser assumidas e postas em prática, uma vez que, uma boa formação inicial não signifique permanência na profissão, tampouco carreira no ensino público. Apesar disso, podemos contar com o novo Plano Nacional de Educação que prevê ações no sentido de buscar a valorização destes profissionais.

O Programa entende que os estudantes de licenciatura em Pedagogia e Letras –, entendidos aqui como alunos pesquisadores, são sujeitos de suas aprendizagens profissionais e que isso se faz no enfrentamento de situações semelhantes àquelas vivenciadas pelos professores regentes. Os alunos pesquisadores são sujeitos históricos que carregam visões de mundo próprias, são sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam. Ao aluno pesquisador, além da rotina cotidiana, cabe, realizar pesquisas de investigação didática no campo da leitura e escrita, em sala de aula. A investigação didática de cunho formativo permitirá aos alunos pesquisadores conhecerem como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua em funcionamento e em contextos reais de sala de aula. A investigação didática conta com a supervisão da professora Délia Lerner.

#### Segundo Lerner<sup>17</sup>,

O papel da investigação, no marco da formação, é proporcionar aos estudantes da formação inicial possibilidades de:

O desnaturalizar conteúdos e práticas escolares;

O conhecer resultados de investigações relevantes, que lhes permitam elaborar conhecimentos didáticos sólidos, que possam utilizar como ferramentas de análise de qualquer aula;

Ter acesso a modos de produção de conhecimento didático e educativo em geral, de tal modo que:

Possam entender as produções dos outros;

Compreendam profundamente o sentido de “produzir o conhecimento”, em um modelo didático, em que alunos também tenham direito a produzi-lo.

O posicionar-se como estudantes permanentes, porque sabem que o conhecimento é provisório, que os saberes didáticos e educativos, em geral, estão em constante reelaboração.

A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre alfabetização, bem como, as tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, que lhes dará aptidão para enfrentarem os reais dilemas da alfabetização no 2º ano. Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, à medida que também atuarão junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente da sala. Devem

---

<sup>17</sup> LERNER, 2002 apud MARISA GARCIA, 2014, v.1, n. 01.

apoiar os professores nas salas de 2º ano do Ciclo I, com prioridade no atendimento às crianças com conhecimentos maiores sobre a escrita, na complexa ação pedagógica de garantir a obtenção das competências de leitura e de escrita por todos os alunos; na atuação, ambos são orientados pela concepção do Ler e Escrever, programa estreitamente vinculado ao Programa Bolsa Alfabetização.

Como vimos, educadores, pesquisadores e políticas públicas de formação, defendem a articulação dos, saberes teóricos aos saberes docentes, advindos da prática, bem como a troca e o diálogo. O Programa Ler e Escrever e o Programa Bolsa Alfabetização se configuraram como uma política pública de formação voltada a atender a esses aspectos e como um conjunto de linhas de ação articuladas que entre outros incluiu a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

Para dar continuidade a proposta apresentada buscamos abordar em seguida as concepções de linguagem, o ensino da língua materna e o conceito de alfabetização para que assim possamos analisar qual é a concepção de linguagem presente nas atividades de escrita propostas pelo caderno de atividades do aluno do segundo ano, do Ciclo I, do Ensino Fundamental.

## **Capítulo 2 – Concepções matriciais de alfabetização no Brasil e concepções de linguagem.**

Nesse capítulo, apresentamos uma breve história da alfabetização, ressaltando os métodos de alfabetização no Brasil em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, alfabetização sob medida e a desmetodização do ensino, o Construtivismo e as novas abordagens (1980 até os dias atuais). Na sequência, apresentamos as concepções de linguagem de Geraldi (2011), estabelecendo relações entre a história da alfabetização. Por último, discutimos o conceito de alfabetização que o programa defende, procurando destacar a produção escrita como uma das atividades desse processo.

Considerando a história da alfabetização, para Cagliari (2009), é um processo inseparável da invenção do sistema de escrita, a se considerar que quem inventou os sistemas de escrita, inventou ao mesmo tempo as regras para decifrá-lo e como usá-lo adequadamente. Para ele, o sistema de escrita, tem origem nas situações cotidianas vividas à época da escrita primitiva. Nesse período, ser alfabetizado era saber ler o que os símbolos significavam e saber escrever era ser capaz de representá-los.

Conforme relatam Mendonça e Mendonça (2009), a alfabetização teve início na Antiguidade, quando foram criados o alfabeto e o primeiro método de ensino, o alfabético. Inicialmente, a alfabetização era um processo complexo e bem lento. Primeiramente, as crianças decoravam os nomes das letras para depois aprender a forma gráfica. Em seguida, eram ensinados a associar a pronúncia (valor sonoro) à representação gráfica. O passo seguinte era “formar” as famílias silábicas, iniciando-se pelas sílabas simples (consoante+vogal), para aprender as sílabas mais complexas (dígrafos); e assim sucessivamente. Decoradas todas as sílabas possíveis, iniciava-se o ensino de palavras monossílabas, seguidas das dissílabas, trissílabas e polissílabas. Os textos apresentados às crianças traziam, as palavras separadas em sílabas e só depois eram mostradas as palavras inteiras, porém sem

espaço entre elas e sem pontuação, um processo bem difícil e complexo de aprendizagem.

Na idade Média, utilizou-se a mesma progressão (letra, sílaba, palavra, texto), o processo de alfabetização utilizava o alfabeto e textos religiosos escritos em latim. Nesse período, o ensino com esta progressão de ensino da leitura e da escrita, está presente na cartilha francesa chamada *Civile Honesteté des enfants*. Nela, o entendimento é de que se devia ensinar a cada dia quatro letras, originando o termo “abecedário”, pois no primeiro dia eram as letras A, B, C, D.





À semelhança do que acontece nos dias atuais, na Idade Média, era comum a utilização de variados recursos que pudessem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: alfabetos de couro, de tecido, inclusive de ouro; tabuletas de gesso ou madeira entalhadas com as letras do alfabeto; alimentos como bolos e doces em formato de letras. A intenção era que quanto mais cedo fosse o contato das crianças com a escrita, mais fácil seria sua alfabetização.

Vale ressaltar que, em ambos períodos, as pessoas aprendiam a ler sem ir para a escola, a alfabetização, raramente ocorria na escola, na maioria das vezes acontecia em casa e era realizada por pessoas da família ou pessoas contratadas para ensinar a ler, uma vez que a transmissão desses conhecimentos consistia na relação de *quem tinha para quem queria* aprender.

A partir do século XVI, no Renascimento, surge na Alemanha e na França, métodos contrários ao da soletração, em função das dificuldades que apresentava. Na Alemanha, o novo método valoriza as palavras conhecidas dos alunos, propondo a aprendizagem dos sons das letras dessas palavras. Na França, *Blaise Pascal* (1623-1662), ao reinventar o método da soletração, propôs que ao invés de iniciar a alfabetização pelos nomes das letras (por exemplo: efe, ele, eme, ene, etc), deveria iniciar pelos sons das letras (fê, lê, mê, nê, etc) para facilitar a associação das letras aos seus sons. O método de soletração moderna, é também chamado de Port-Royal. No Norte e Nordeste brasileiro esse alfabeto seria pronunciado como na canção ABC do Sertão, de Luiz Gonzaga. Neste período, e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, resultaram no aparecimento das cartilhas.

Em vista disso, educador tcheco Comenius, em sua obra publicada em 1658, *O Mundo sensível em gravuras*, apresentou o método iconográfico, em que as lições vinham acompanhadas de gravuras, associando as palavras a imagens, para facilitar a aprendizagem e motivar as crianças para os estudos. Um exemplo clássico, embora contemporâneo, é o que se segue na figura 1: recurso iconográfico.

Figura 1: Recurso Iconográfico

IMAGEM	LETRA/SÍLABA	PALAVRA	EXPLICAÇÃO
	a	abelha	A curva de cima do a forma a cabeça e o peito (tórax) da abelha; a bolinha de baixo é a barriga.
	e	elefante	O elefante é de circo. Aprendeu a formar com a tromba a letra que começa o seu nome: e
	i	igreja	O i é parecido com a janelinha estreita da torre da igreja. O pingo está bem no centro da cruz.
	o	ovo	O o tem a forma de um ovo.

Fonte: [www.periodicos.ufes.br](http://www.periodicos.ufes.br)<sup>18</sup>

Na França, em 1702, São João Batista de La Salle escreveu o livro *Conduite dês écoles chrétiennes* – (Conduta das escolas cristãs), em sua obra, a alfabetização estava dividida em lições, destinada a alunos principiantes, medianos e avançados, iniciando-se com a “tábua do alfabeto”, seguida da “tábua das sílabas” que, por sua vez, era seguida do “silabário”. Somente depois dessas etapas, havia um livro para o aluno aprender a soletrar e a silabar e outro para leitura (somente para os que silabavam com desenvoltura). A última lição, destinada a leitura, onde a proposta era ensinar a ler com pausas e entonação.

<sup>18</sup> A imagem utilizada pertence ao trabalho de Eliane Peres e Chris de Azevedo Ramil, enviado ao II Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, realizado de 12 a 14 de julho de 2015 em Recife/PE, e publicado nos Anais do mesmo evento. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 53 Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 53-79, jan/jun. 2015. A imagem representa a utilização da iconografia na alfabetização. Recorrente nas cartilhas brasileiras. Aqui, refere-se à cartilha Caminho Suave.

Figura 2: Obra de São João Batista de La Salle *Conduite des écoles chrétiennes* (Condução das escolas cristãs).



Fonte: <http://www.archives-lasalliennes.org/mission-peda.php>

De acordo com Cagliari (2009, p.22), nesse período de ensino, a ortografia era ensinada pelo professor a partir de cópias de cartas modelos e documentos comerciais, ao mesmo tempo aprendiam “coisas úteis para a vida”. Assim, ficavam marcadas duas distinções entre ler e escrever. A leitura era dirigida para aspectos religiosos e a escrita para o trabalho na sociedade. Esse modelo francês influenciou escolas de outros países que eram administradas por religiosos.

O pedagogo alemão José Hamel, após a Revolução Francesa, criou o Ensino Mútuo, a partir do qual, o ensino passou a ter uma dimensão coletiva em detrimento da dimensão individual. O método consiste em aulas de quinze minutos, com exercícios fáceis e os alunos repetindo as lições, em coro, em volta de lousas.

O ensino com muitos alunos, influenciou a criação das escolas infantis, escolas maternais ou jardins de infância. Robert Owen (1771-1858), iniciou, na Escócia, em 1816, as escolas maternais, para os filhos dos operários e o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), fundou em 1837, o primeiro jardim de infância ou *Kindergarten*.



Figura 3: Pintura representativa do Ensino Mútuo.



Fonte: emaze.com

É no contexto pós Revolução Francesa que a alfabetização foi introduzida como matéria escolar e, portanto, tinha que acompanhar o calendário escolar. Com isso, afirma Cagliari (2009, p.23):

O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do 'bá, bé, bi, bó, bu' começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser modelo dos livros de alfabetização. A moda das escolas que ensinavam as crianças a ler e a escrever espalhou-se pelo mundo. Apesar de a escola se encarregar da alfabetização, os alunos que frequentavam essas escolas pertenciam a famílias com certo *status* na sociedade.

Em vista do exposto, começaram a surgir as cartilhas em português, das quais muitas vieram para o Brasil e acabaram influenciando os métodos de alfabetização em nosso país, como veremos no item a seguir.

## 2.1 – História dos métodos de alfabetização no Brasil

No Brasil, a história da alfabetização pode ser melhor compreendida tomando-se por apoio a história dos métodos de alfabetização que, segundo Mortatti (2006, p.01), “desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”.

O percurso histórico da alfabetização em nosso país, será melhor compreendida, se a consideramos que foi no período em que se iniciou a

escolarização sistemática da leitura e da escrita, no início do século XIX, até os dias atuais.

Segundo Mortatti, (2004), as marcas de três séculos de colonização portuguesa, deixou ao povo brasileiro uma indesejável herança: 85% da população analfabeta. Este percentual altíssimo ganhou reforço com a Constituição de 1824 que proibia mulheres, escravos, mendigos, soldados e representantes de ordem religiosa, por não serem considerados cidadãos, de votar. Com a proclamação da República, em 1889, foram intensificados os objetivos de se implementar o processo de escolarização das práticas de leitura e escrita e assim reverter este quadro desfavorável, denominado por “atraso do Império”. Nas palavras de Mortatti (2008, p.93):

A partir especialmente das duas últimas décadas do século XIX, os esforços de instauração de uma nova ordem política e social no Brasil, que culminaram na instalação do regime republicano, foram acompanhados de esforços de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar.

Sendo assim, no ideário republicano, saber ler e escrever passou a ser condição para o desenvolvimento social e a modernização do país, pois até então, a leitura e a escrita eram práticas dominadas por poucos e seu ensino se dava em casa, era o caso, por exemplo, das elites, que pagavam preceptores, estes, ensinavam de maneira assistemática, outras vezes, as famílias se organizavam para contratar professores para ensinar a ler e a escrever, eram aulas em conjunto, nas chamadas “aulas régias<sup>19</sup>” que ocorriam nas instâncias particulares (sem vínculo estatal) e, outras eram ministradas nas poucas escolas do Império. Para o segmento

---

<sup>19</sup> Sônia Maria Fonseca, explicitou seu conceito em um verbete, segundo o qual “As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil”. Ainda, de acordo com a autora, na prática, as reformas pouco contribuíram para as mudanças, visto que ficou restrito às elites locais. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm)>

social que dependia do estado, as poucas escolas se limitavam à instrução elementar, ou seja, se restringiam ao famoso leque, ensinar a ler, a escrever e a contar.

Neste trabalho, optamos pelos trabalhos publicados por Mortatti, que ancorada em fontes documentais, sobretudo no que ocorreu no contexto paulista, Mortatti (2006), dividiu a história da alfabetização em quatro momentos, caracterizados pelas disputas entre o novo e o antigo.

Passemos a compreender a história da nossa cultura escolarizada em alfabetização, contemplados em cada um desses quatro momentos, relacionados ao papel desempenhado pelas cartilhas nas propostas de alfabetização. Vale lembrar que essas propostas são ainda muito presentes nas práticas atuais.

### **2.1.1 – Métodos Sintéticos (1820 – 1890)**

Como dito anteriormente, a educação brasileira, até o final do Império, não era sistematizada, tampouco organizada. Nessa forma precária de organização escolar, o ensino dependia muito dos esforços dos professores e dos alunos para a concretizar, não havia material para ensinar as crianças e muitas levavam de casa, livros para aprender na escola, não eram materiais adequados para a alfabetização. Foi na segunda metade do século XIX, que chegaram de Portugal livros impressos para o ensino da leitura. Até aquele momento, para ensinar a leitura, os professores usavam as chamadas “Cartas de ABC”, este material, geralmente era produzido pelos próprios professores e, seguiam o processo do método alfabético, começavam pelas letras do alfabeto passando pelas sílabas até chegar às palavras. O ensino da escrita, pautava-se em cópias, depois que liam, os alunos eram orientados a copiar. Trata-se do método sintético de alfabetização, que será explicitado a seguir.

Os métodos utilizados nesse período, chamados “marcha sintética”, o processo de progressão do ensino inicia-se na menor unidade da língua (letras, sons e sílabas) para unidades maiores (palavras, frases, textos pequenos), em ordem crescente de dificuldade. Os métodos sintéticos subdividem-se em:

Método da Soletração ou Alfabético, empregado em vários lugares, cuja civilização adotou o sistema de escrita alfabético, o método da soletração<sup>20</sup> é considerado o mais antigo, utilizado desde a Antiguidade até meados do século XIX. A processuação deste método segue o princípio geral dos métodos sintéticos, o aluno é orientado a centrar sua atenção nas unidades menores da língua (neste caso, a letra do alfabeto é considerada a menor unidade). Estruturalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita segue uma ordem processual gradativa, segundo a qual, o aluno aprende o nome da letra (em ordem alfabética) até reconhecê-las em ordem aleatória. Em seguida, deve soletrar o nome da letra, decorar o silabário e depois localizá-las em palavras ou textos, soletrando até decodificar o escrito.

Na soletração a pronúncia do nome da letra afasta o aluno do significado da palavra que ele soletra. Frade (2007), esclarece que

No Brasil, no final do século XIX haviam várias práticas da antiga soletração: para as sílabas ra e so: erre ...á... rá; esse ...ó... só; a forma visual Ba-na-na poderia ser soletrada como be a ba – ba; ene a na – bana – ene a na banana... ou be a ba; ene a na; ene a na... banana. No método de soletração moderna, também chamado Port-Royal, criado por gramáticos franceses, atribui-se às consoantes um “nome” que visa a aproximar o nome da letra de seu valor sonoro no contexto de uma palavra. No Brasil, esse alfabeto seria pronunciado como na canção ABC do Sertão, de Luiz Gonzaga: a, bê, cê, dê, fê, guê, lê, mê, nê, pê, quê, rê, tê, vê e zê. Nesse caso, a palavra mola seria soletrada como mê o mo lê a lá... mola.

Nos silabários (listas ou tabelas com diversas sílabas), haviam variações quanto ao idioma e as possibilidades combinatórias entre as letras apresentadas ao aluno. Neste sistema de soletração, por causa da falta de sentido dos segmentos, foi muito comum pedir aos alunos para ‘cantar’ as combinações silábicas. A esta estratégia, denominou-se “cantilena”.

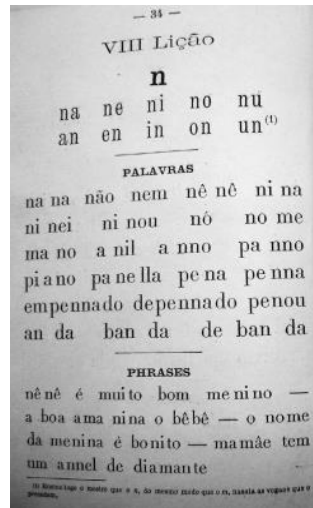
A historiografia educacional brasileira aponta Abílio César Borges (Barão de Macaúbas), como precursor do livro didático, a obra com maior destaque foi o *Compêndio de Leitura*, organizado em quatro volumes. O *Primeiro Livro de Leitura*, muito usado no Brasil, no final do século XIX, estava direcionado para o ensino do

---

<sup>20</sup> A soletração/deletreação significa dizer o nome das letras ao visualizar sílabas e palavras, com o objetivo de se traduzir em sons uma palavra visualizada. No entanto, a pronúncia do nome da letra afasta o aprendiz do significado da palavra que ele soletra. (FRADE, 2007)

alfabeto e das vogais, acompanhado de um conjunto de sílabas bem simples, que deveriam ser soletradas e usadas para formar pequenas frases, conforme figura 4:

Figura 4: Lição do Novo primeiro livro de leitura segundo o methodo do Barão de Macahubas.



Fonte: SciELO – Scientific Electronic Library Online

O método da soletração faz parte da cultura tradicional de transmissão da escrita e, mesmo atualmente, extinto das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, continua a ser usado em espaços não formais (comunidades, famílias) e alguns professores mais resistentes às mudanças. Como lembra Frade (2007), ainda é possível comprar as “Cartas do ABC”. A autora, ressalta ainda, “que o conhecimento do alfabeto permanece fundamental, como uma das convenções da escrita, sendo trabalhado em livros didáticos, abecedários temáticos, letras móveis ou cartazes elaborados por alfabetizadores.

Método Fônico, uma das variações dos métodos sintéticos. A aprendizagem da leitura e da escrita pautadas nesse método, tem como princípio, a ênfase na correspondência som/grafia ou fonema/grafema.

Processualmente, o professor inicia o ensino pela oralização do fonema de cada vogal, depois das consoantes, que, juntos, podem formar sílabas e palavras. Inicialmente são palavras curtas, formadas por dois sons, depois por três, aumentando gradativamente, enfatizando o decodificar os sons da língua na leitura, e a codificá-los, na escrita. Há uma sequência para ensinar os sons, de acordo com esta sequência, o procedimento se inicia pelos sons mais simples ao mais complexos. Este método surgiu como uma reação às críticas feitas na época ao

método da soletração, e foi o primeiro que tratava diretamente a relação da fala com a escrita.

Considerando que o princípio é a ênfase na relação fonema/grafema, a intenção didática é que o aluno domine essa relação grafofônica e focalize o fonema ao invés da letra e, para facilitar a aprendizagem, alguns métodos propõem variações na maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e o som, através de jogos, dramatizações ou teatro de fantoches, de um personagem associado a um fonema ou de uma onomatopeia, tudo para tornar mais atraente a memorização de sons e letras.

Frade (2007), ressalta que:

A Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, publicada por volta de 1880, sugere-se ao professor uma forma de destacar o som, seja em posição inicial ou no meio da palavra, conforme o exemplo “o professor pronunciará **vvvvá** e em seguida perguntará às crianças: o que é que soa antes do a? Naturalmente, os alunos aproximarão o lábio inferior dos dentes de cima e emitirão a voz inicial **vvvv** vocalizada pelo professor”.

No ponto de vista de Mendonça e Mendonça (2009, p. 22), linguisticamente, na língua portuguesa, “a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico”. Desta forma, se a concepção de ensino e de aprendizagem propõe que se considere a realidade do aluno, seus conhecimentos sobre a língua e a maneira como fala (variações linguísticas), qual a validade de alfabetizá-lo tomando-se por base uma unidade vazia de sentido, em que nada corresponde aos seus conhecimentos orais sobre a língua? Os autores propõem “iniciar o processo através de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando dela a sílaba, para, ao final, a própria criança ver a combinação dos fonemas na constituição de sílabas e, a seguir, de palavras”.

Aqui no Brasil, os livros Minha Abelhinha; É tempo de aprender; Casinha Feliz e As coleções De Marré de Si, são exemplos de cartilhas fundamentadas nesse método. Esse método ainda é utilizado atualmente em materiais que trazem cartazes com figuras para destacar a letra e seu som em posição inicial e final,

devendo ser pronunciado várias vezes pelos alunos e pelo professor, como ilustra o exemplo abaixo:

Figura 5: Página de um livro digital da Coleção *De Marré de Si* – Alfabetização Fônica.



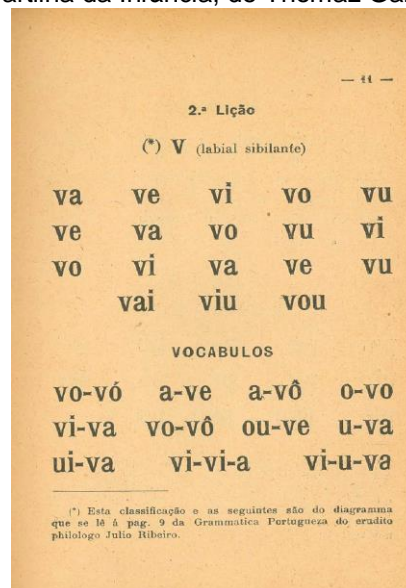
Fonte: Rede pedagógica. <http://www.redepedagogica.com.br/demarredesi1ano>

Método silábico, por meio do qual a processuação da leitura e da escrita apoia-se na sílaba, tomando-a como unidade principal a ser analisada pelos alunos.

Defensor do método da silabação e crítico dos métodos da soletração e fônico, Thomaz Galhardo, publicou em 1890, a *Cartilha da Infância*. Nas palavras do autor, esse era o método mais adequado para alfabetização porque as crianças não precisariam soletrar e sim pronunciar diretamente as sílabas e reuni-las para formação das palavras, cujo significado deveria ser dado pelo professor.

Didaticamente, seguindo o princípio dos métodos sintéticos, o ensino está fundamentado na ideia de começar pelo mais fácil (parte), para o mais difícil (todo), dizendo de outra forma, do mais simples ao mais complexo. Inicialmente, apesar de ser a sílaba a unidade principal, o professor apresenta as vogais (forma e nome), usando o processo de comutação, os alunos vão combinando-as, até se esgotarem as possibilidades combinatórias, formando-se ditongos ou tritongos.

Figura 6: Lição da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, edição 58<sup>o</sup>, 91.



Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros. LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

Muitas são as variações em que se concretizaram os métodos sintéticos (soletração, fônico e silábico), contudo, tinham em comum o princípio de transformar a fala em escrita, privilegiando exercícios de leitura em voz alta, ditado, memorização, estratégias perceptivas audição e visão, formação de palavras e frases, caligrafia e também ortografia, ensinadas por meio de cópias e ditados de palavras e pequenas frases.

O estado de São Paulo, iniciou a organização de seu aparelho escolar com a reforma Caetano de Campos, em 1892. Na organização republicana da instrução pública, observamos o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita e de identificação entre o processo de ensino inicial dessas práticas com a questão dos métodos. A partir desse momento, a cartilha se consolidou como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos, como conteúdo de ensino, como concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola. Nesta proposta, “por leitura<sup>21</sup> entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade

<sup>21</sup> Mortatti justifica que em virtude de abordar fenômenos que ocorreram em um período histórico relativamente longo no qual se observou variações terminológicas e a fim de evitar anacronismos léxico-semânticos, para se referir ao processo de ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, utilizou ora “ensino da leitura”, ora “ensino da leitura e da escrita”, ora “alfabetização”, buscando ser fiel à denominação da época em que se registrou a ocorrência dos fatos.



era comunicar-se com o 'pensamento de outrem' expresso pela escrita". (MORTATTI, 2004, p.56).

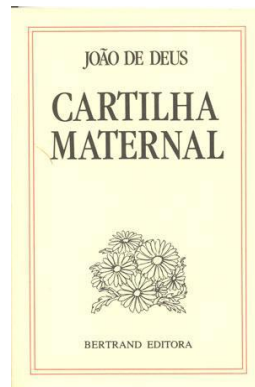
### **2.1.2 – Métodos Analíticos**

A segunda metade da década de 1870, de acordo com Mortatti (2006), foi o marco inicial da disputa entre métodos, visto que foi publicada, em Portugal, a *Cartilha Maternal*, escrita por João de Deus. O método João de Deus, quando chegou ao Brasil, marcou a ruptura com os métodos de marcha sintética e ao mesmo tempo estabeleceu a disputa entre os defensores do método anterior e os que se achavam portadores do mais eficiente e revolucionário método de alfabetização. As orientações para alfabetizar contidas nessa cartilha passaram a ser difundidas sistematicamente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo.

Opostamente aos métodos de alfabetização propalados até então, o método João de Deus ou método da palavração, baseava-se em princípios da linguística da época e propunha ensinar a leitura a partir da palavra, para depois decompor e analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Por essas razões, a disputa entre os defensores do "método João de Deus" e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação ficam acirradas e acabam por fundar uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e da escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística da época.

Figura 7: Cartilha Maternal, de João de Deus, 1876.



Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros. LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

Opostamente aos métodos sintéticos, o método analítico, também conhecido por método global, cuja proposta de alfabetização consiste em iniciá-la a partir de uma unidade linguística maior (palavras, frases e pequenos textos) para uma unidade da língua menor (sílabas e letras), conhecido, como o ensino “do todo” para as “partes”. A unidade linguística neste método, determinava o ponto de partida e, em vista disto, as formas de processuação foram identificadas como palavração, sentencição ou historietas.

Em um cenário mais amplo, o estado de São Paulo, iniciou reformas do ensino paulista, considerado necessário, pois visavam acompanhar as modificações de ordem econômica e social do país. Vamos encontrar ao longo da década de 1920, a penetração, no Brasil, dos ideais da Escola Nova. Segundo estes ideais, os princípios e práticas escolanovistas deveriam centrar-se em uma nova concepção de infância e em métodos ativos de ensino, que colocavam o aluno no papel central do processo de aprendizagem. Nesse contexto e momento histórico, sob a influência da psicologia experimental, as questões relativas ao ensino se sobrepõe às questões relativas a aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetizar, portanto, passou a ter como foco *como ensinar* (método) e *o que ensinar* (código linguístico). A partir de então, observou-se um movimento de institucionalização do método analítico, que se consolidou na primeira gestão de Oscar Thompson, na Directoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1909. O método foi oficialmente indicado e passou a ser utilizado em todas as escolas paulistas, com o objetivo de uniformizar o ensino e consolidar o modelo de ensino, considerado científico.

O revolucionário método analítico para o ensino da leitura, foi utilizado inicialmente na Escola Normal de São Paulo, local em que, os estudantes, futuros professores, chamados de normalistas, elaboravam atividades ‘práticas’ e serviu de “fonte de inspiração”, na qual professores dos grupos escolares<sup>22</sup> da capital e do interior do estado de São Paulo vinham buscar o novo modelo de ensino.

Esse novo método de ensino passou a ser disseminado a outros estados brasileiros pelas missões de professores paulistas que, formados na Escola Normal, acabaram contribuindo também para que a utilização do novo método nas escolas paulistas fosse obrigatória. Pedagogicamente, o método analítico apresentava um avanço em relação ao sintético, visto que trabalhava com modelos de texto, articulados por um encadeamento lógico de frases, a intenção era permitir que a criança atribuisse sentido a prática de escrita. Ressaltamos que, embora, inicialmente, estes grupos de normalistas divulgassem o “revolucionário método”, aos poucos, foram, no entanto, produzindo percepções diferenciadas, criando, no futuro, novas disputas relacionadas às melhores maneiras de se processar o método analítico para o ensino da leitura. Nas disputas sobre a melhor forma de processar o método, o processo baseado na historieta foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Em vista do exposto, a produção de material didático (cartilhas) para o ensino da leitura e da escrita pautou-se no método de marcha analítica. A metodização foi alvo de disputas acirradas entre autoridades e educadores, sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Os grupos escolares (criados em 1893), aos quais nos referimos aqui, são as Escolas-Modelo, anexas à Escola Normal. Cf: Mortatti, 2006, p.07.

<sup>23</sup> O termo se refere à principal característica do pensamento da criança: a ausência de diferenciação entre os elementos - as informações que ela recebe do meio, as experiências pessoais e as fantasias

O embate entre autoridades e educadores priorizava as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz. Podemos observar na figura 8 um avanço em relação ao método sintético, visto que trabalhava com modelos de texto, articulados por um encadeamento lógico de frases, a intenção era permitir que a criança atribuísse sentido a prática de escrita. Afinal, em que consiste o método analítico?

Figura 8: Directoria Geral da Instrução Publica

### 1ª Lição

Eu vejo uma menina.  
Esta menina chama-se Maria.  
Maria tem uma boneca.  
A boneca está no colo de Maria.  
Maria está beijando a boneca.

---

Fonte: Mortatti, 2000, p.44.

O método analítico não agradou a maioria dos professores das escolas primárias por causa da lentidão de resultados e por sua obrigatoriedade em utilizá-lo, apesar destes entraves, perdurou no estado de São Paulo até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920).

Dissemos anteriormente, que o “todo” poderia ser a palavra, a sentença ou o texto, em vista disso, foram surgindo “métodos analíticos”, de acordo com o que se privilegiava para iniciar a alfabetização: palavração, sentencição ou historieta, um conjunto de frases relacionadas entre si, com algum sentido. Vale lembrar que em São Paulo, a Diretoria Geral da Instrução pública priorizou a historieta como ponto de partida para suas escolas. Vejamos as características de cada um desses métodos.

---

se misturam. O sincretismo corresponde a um momento da evolução do pensamento humano e possui uma lógica própria, diferente daquela observada na fase adulta, que é marcada pela categorização.

Na processuação pelo método da palavra, a proposta de alfabetização, nesta forma de processuação do método, consiste em apresentar as palavras em agrupamentos. Os alunos aprendem a reconhecê-las, via estratégias de memorização, pela visualização e pela configuração gráfica. As palavras apresentadas independem das regularidades ortográficas e são escolhidas tomando por base a importância e significação para os alunos.

Os seguidores desse método defendem que essa estratégia cognitiva é natural do ser humano. Nas aplicações do método, as figuras podem acompanhar as palavras, cuja repetição garante a memorização. No Brasil, esse método foi introduzido pela *Cartilha Maternal*, de João de Deus, vejamos no exemplo:

Figura 9: Página da Cartilha Maternal<sup>24</sup>, de João de Deus



Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros. LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

O método analítico da sentenciação se apoia na mesma lógica, neste processo a unidade linguística maior é a sentença, que depois de analisada globalmente e compreendida, é decomposta em palavras que, por sua vez, são decompostas em sílabas (unidade linguística menor). Nesse método utiliza-se da estratégia de comparar as palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para que, posteriormente, o aluno possa ler e escrever palavras novas. São utilizadas sentenças simples com palavras também formadas por sílabas simples, como ilustra a figura abaixo:

<sup>24</sup> É possível observar a apresentação de palavras e o destaque para as sílabas nas palavras

Figura 10: Página da Cartilha Vamos Sorrir?<sup>25</sup>.

Fonte: Fórum – Desafios do Magistério Alfabetização no Brasil: Questões e provocações da atualidade, Luiz Carlos Cagliari, UNESP - FCL-AR, 2006.

Na Alfabetização pelo método global de contos ou historietas eram usados materiais denominados pré-livros. Neles, o texto utilizado poderia ser um texto já conhecido ou um texto desconhecido, no qual cada lição é um conto completo.

Nesta proposta metodológica para o ensino da leitura e escrita, a unidade tomada como ponto de partida é um pequeno texto, que é memorizado e lido durante um período, para reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões, de palavras e, finalmente, das sílabas. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. Esse método recebeu forte influência de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias.

A Cartilha Analítica de Arnaldo Barreto é representativa desse método no Brasil, no início do século XX, utilizando textos com sentenças descritivas de

<sup>25</sup> Inicia-se por uma sentença “A Lalá e o bebê”; depois são apresentadas palavras que podem ser formadas a partir daquelas; finalmente, são apresentadas as sílabas e as letras.

imagens, com base na ideia de que o ensino escolar deveria passar pelos sentidos e pela observação. Vejamos o exemplo:

Figura 11: Capa da Cartilha Analítica, de Arnaldo Barreto, cuja primeira edição é de 1909.



Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros. LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

Figura 12: Capa e página da Cartilha O livro de Lili.



Fonte: Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento.

De maneira geral, pode-se dizer também que o sentido privilegiado nos métodos analíticos é a visão e que os principais exercícios envolvidos neste método se voltam para o reconhecimento de palavras, sem que se passe por uma leitura labial. Neles é muito incentivada a leitura silenciosa e a cópia e, embora se fizesse leitura oral dos cartazes no desenvolvimento das lições, era destinado um tempo maior para cópias. (FRADE, 2007, p.29).

É importante destacar ainda que, nesse segundo momento, que vai até meados dos anos de 1920, a discussão sobre os métodos continuava centrada no ensino da leitura, pois o ensino da escrita considerava apenas aspectos da caligrafia e ortografia, realizado por meio de treino, cópia e ditado. No entanto, com os métodos analíticos surge uma nova tradição na história da alfabetização, a que enfatiza *o como ensinar e a quem ensinar*, considerando habilidades visuais, auditivas e motoras da criança.

### 2.1.3 – Métodos Analítico-sintéticos ou Sintético-analíticos (1920 – 1980)

A partir da Reforma Sampaio Dória<sup>26</sup>, em 1920, as mudanças educacionais no Estado de São Paulo foram consideradas revolucionárias, que por sua vez, aumentaram os conflitos entre os defensores do método sintético e os do método analítico, no campo da alfabetização.

Sampaio Dória considerava o analfabetismo o problema educacional mais grave do país e um dos seus principais objetivos era combatê-lo, buscando novas propostas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Uma das ações do diretor foi assinar o documento “autonomia didática, a partir do qual houve a conciliação dos dois métodos de alfabetização utilizados na época: os sintéticos e os analíticos. E, assim, começaram a ser utilizados métodos mistos, chamados analítico-sintéticos ou sintético-analíticos; A saber:

a e i o u

ba be bi, bo, bu

Babá lava o bebê

O a e i o u e o ba be bi bo bu são os considerados método sintético, enquanto que, se partirmos do Babá lava o bebê estaremos trabalhando com o método analítico. A partir desta nova proposta, cartilhas que misturavam estratégias do sintético e do analítico, começaram a ser produzidas e utilizadas, pois eram consideradas mais rápidas e eficientes na apresentação de resultados nos processos de alfabetização.

---

<sup>26</sup> Ocupou o cargo de diretor de geral da instrução pública paulista, de 1920 até 1926.



Este método esteve muito presente na história da alfabetização brasileira ao longo dos anos e, com o passar dos tempos, houveram reformulações, ampliações e adequações. Muitas são as variações em que se concretizaram o método.

A Cartilha Sodré e a Caminho Suave, uma das mais antigas, propõe a aprendizagem de mais de uma sílaba em cada lição e opta por sílabas com a mesma vogal. Veja a lição da pata.

Figura 13: Cartilha Sodré



Fonte: Arquivo pessoal

A partir da imagem, podemos perceber que Sodré, propôs a aprendizagem simultânea de mais de uma família silábica por lição, no exemplo temos PA – TA – NA – DA. Apesar, desta diferença em relação a outras cartilhas do mesmo método, é possível perceber a semelhança em relação aos textos: são artificiais, escritos a partir das famílias ensinadas, onde o texto não tem valor em si, mas na proposta de fixar as sílabas.

Ainda, neste terceiro período, a ênfase nos métodos começava a diminuir, à medida que surgiam novos estudos da psicologia que eram aplicadas à alfabetização. Uma das principais mudanças foi a implantação dos Testes ABC, publicados em um livro escrito por Lourenço Filho, tinham por objetivo verificar se a

criança tinha maturidade necessária para aprender a ler e a escrever. Para isso, o autor propunha oito provas, chamadas testes ABC que avaliavam a maturidade da criança verificando a coordenação visual e motora, memória, atenção, entre outras funções, com vistas a organizar classes de alfabetização homogêneas, situação que era considerada mais eficaz para a alfabetização e, conseqüentemente, a solução para o problema do fracasso escolar nessa etapa inicial de escolarização.

Figura 14: Capa do livro Testes ABC – para a verificação da maturidade<sup>27</sup>.



Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros. LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

Assim, com os Testes ABC, surgiu a prática do chamado “período preparatório” ou “prontidão”, constituída por exercícios de discriminação e coordenação visomotora e auditivo-motora, posição do corpo e membros, etc, por meio dos quais seria desenvolvida a maturidade da criança e, assim, ela estaria “pronta” para iniciar a alfabetização.

Em síntese, neste período, a alfabetização passou a ser uma questão que dependia do nível de maturidade da criança. Nessa abordagem, a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas simultaneamente, tendo como trabalho prévio o período preparatório. Nas palavras de Mortatti (2006, p.10),

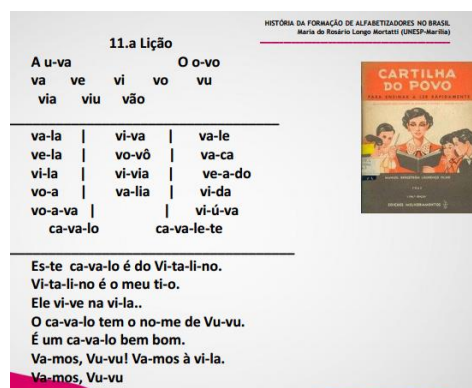
Funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

<sup>27</sup> Os Testes ABC – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, foi publicado em 1933, por Lourenço Filho.

Do ponto de vista didático, as práticas pedagógicas permaneceram sob o arcabouço instrumental do ensino da leitura e da escrita, considerados como habilidades e competências visuais, auditivas e motoras.

Assim sendo, nesse contexto, as dificuldades que as crianças apresentavam no período da alfabetização, foram vistas como uma questão de pré-requisitos à alfabetização e a falta desses pré-requisitos deveriam ser resolvidos como panaceia pela pré-escola, considerada como um período preparatório, que consistia em exercícios de coordenação visomotora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, pronúncia, coordenação motora, atenção e fadigabilidade. Para elucidação, abaixo um modelo de prática pedagógica do método misto ou eclético.

Figura 15: Página da Cartilha do povo, de M.B. Lourenço Filho<sup>28</sup>.



Fonte: Mortatti, 2012, p.38.

Segundo Mortatti (2000), a cartilha se conservou como indispensável instrumento de concretização dos métodos considerados eficazes ao longo da história da alfabetização brasileira, bem como manteve preservada a sequência prescritiva necessária ao ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. As cartilhas configuram-se como operantes concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua, que podem ser assim apresentadas resumidamente:

- alfabetização: processo de ensinar e aprender o conteúdo, de acordo com o método proposto na cartilha, sendo considerado alfabetizado o aluno que terminar a cartilha com êxito.

<sup>28</sup> A Cartilha foi publicada em São Paulo, pela editora Melhoramentos, 1928, p. 15

- leitura e escrita: instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites do ensino e aprendizagem, dentro da escola, não os extrapolando.
- texto: conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem.
- linguagem/língua: expressão do pensamento e instrumento de comunicação, cujo funcionamento assume características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares.

No entanto, apesar desse grande esforço na preparação da criança para a alfabetização, com os tradicionais exercícios de prontidão, permaneceu inalterado, na época, o índice de reprovação de 50% de alunos na primeira série.

Depreendemos do exposto que, embora a concretização da alfabetização, estivesse apoiada em cartilhas e, estas por sua vez, nas concepções de linguagem, que concebem a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação e ancoradas em testes de maturidade, não foram eficientes em seu objetivo primordial, uma vez que, desconsidera a linguagem enquanto processo discursivo nas práticas sociais. O aluno tem conhecimentos importantes sobre a língua e sua aprendizagem deve lhe fornecer condições para que possa atuar fora do contexto escolar, uma vez que, é a instituição escolar a responsável por instrumentalizá-lo para o exercício da cidadania.

#### **2.1.4 – Novas abordagens (1980 até os dias atuais)**

No final da década de 1970 e início da década de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país e buscando responder às novas demandas sociais e políticas, iniciou-se um processo de discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros nos aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, com vistas a superar a consciência ingênua, relacionada à concepção de escola redentora e a consciência crítico-reprodutivista. O diagnóstico dos problemas educacionais pautou-se principalmente no fracasso escolar e, a culpa foi atribuída ora aos métodos, ora ao aluno (considerado deficiente cognitiva, alimentar, cultural ou socialmente), ora ao professor. Tratou-se de uma escola que confundiu convenientemente ‘diferença’ com ‘deficiência’.

Na proposta dessa nova educação, o ensino da leitura e da escrita, passou a ser pensado a partir de um ponto de vista didático-pedagógico, como uma questão

não apenas técnica, mas, pedagógica e cultural, que postulasse um novo modelo de educação, de escola, de ensino e de alfabetização.

A partir do início da década de 1980, os métodos tradicionais começam a ser questionados e são propostas muitas mudanças na educação, incluindo-se o fracasso na alfabetização, que vinha ocorrendo nas décadas anteriores. As contribuições dos novos teóricos foram fundamentais para repensar e redimensionar a educação brasileira. Ressaltamos as contribuições dos estudos da área da Psicolinguística<sup>29</sup>.

É justamente nesse contexto, que o pensamento construtivista, embasado nos estudos de Jean Piaget, é introduzido no Brasil, com os resultados das pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus colaboradores (1999). Tais estudos, denominados “Psicogênese da língua escrita”, focalizam o processo de aprendizagem da criança, o que coloca em questão a validade dos métodos de ensino e das teorias e práticas tradicionais e, portanto, das cartilhas.

De acordo com Mortatti (2006, p.10)

Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula.

---

<sup>29</sup> Psicolinguística é a área que estuda as conexões entre linguagem e mente. A psicolinguística começou a se destacar como uma disciplina autônoma nos anos de 1950, com o linguista Noam Chomsky que defendia que a linguística precisava ser considerada como parte da psicologia cognitiva. Outro fator que contribuiu para a autonomia da psicolinguística foi o interesse crescente pela questão da aquisição da linguagem pela criança.

Em síntese, neste quarto momento, o foco da alfabetização passa a ser *quem aprende e como aprende*, o que acabou gerando muitas compreensões equivocadas chegando-se a pensar que a aprendizagem independe do ensino. Na verdade, com a concepção psicogenética, a criança passa a ser vista como um sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto do conhecimento. No contexto escolar, essa interação é mediada pelo professor.

Por isso, o enfoque construtivista, diferentemente dos métodos tradicionais, propõe que o melhor tipo de intervenção acontece quando o professor apresenta tarefas, nas quais há um problema para resolver, ou seja, quando apresenta situações-problema. Por meio dessas situações, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e cooperar com ele.

É importante destacar que o construtivismo **não é** um método de alfabetização, nas palavras de Weisz (1988, p.39),

A psicogênese da língua escrita é uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita. Em sua origem estão duas rupturas de fundamental importância para a compreensão das questões colocadas pela prática escolar. A primeira ruptura foi no binômio ensino-aprendizagem, considerados como processos distintos e não necessariamente articulados. A psicogênese da língua escrita mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, como se pensava, e preocupa-se em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz (...)

Outro binômio rompido foi o que conhecemos como associação fonema-grafema [som-letra]. Mas neste o que se questionava era não o binômio, mas a própria ideia de associação. Atrás dessa simples palavra, o que se escondia era a teoria do conhecimento que dava suporte a tudo o que se pensava e se fazia sobre alfabetização. Uma teoria do conhecimento que levava inevitavelmente à ideia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, através de mecanismos de análise e síntese, utilizar estas associações seja para ler, seja para escrever.

A psicogênese da língua escrita se contrapõe a esta ideia associacionista uma vez que defende que o conhecimento é construído e produzido pelo aluno, que é sujeito no processo de aprendizagem, é alguém que assimila, organiza, reorganiza e acomoda, suas hipóteses de escrita, num processo contínuo, discursivo e interacional.

Com as novas concepções, os esforços para a mudança intensificam-se nas décadas de 1990 e 2000, com a produção de teses e dissertações, artigos científicos, livros, vídeos, sugestões metodológicas, reformas curriculares, programas de formação continuada de professores, entre outras medidas indispensáveis para melhorar a qualidade da escola pública. Uma das medidas mais representativas da década de 1990, foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. (BRASIL, 1996).

Os PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental, publicados em 1997, têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração de propostas curriculares estaduais, municipais ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino brasileiro. Eles estão divididos em 10 volumes, contemplando as diversas áreas do conhecimento e temas transversais. O volume 2 é dedicado ao ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série/atualmente, de 1º ao 5º ano).

Vale ressaltar que, nesse período, juntamente com as propostas construtivistas de alfabetização, também surgem as propostas do “letramento” e da abordagem “interacionista” (ou sociointeracionista) vinda da perspectiva Histórico-Cultural da obra de Vygotsky, que considera essencial a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Vejamos características dessas duas propostas na alfabetização.

O conceito de letramento, difundido no Brasil, principalmente por Magda Soares, é considerado por essa autora como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1988, p.47). O conceito de letramento foi, então, criado para referir-se

aos cotidianos da escrita, inclusive na escola, pois a escrita está presente nos diferentes espaços sociais e culturais.

Soares (2004), propõe uma articulação da prática de alfabetização e da prática do letramento, comumente chamada de “alfabetizar letrando”. Nas palavras da autora:

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças. (p.16)

Vygotsky (1896-1934), responsável pela teoria sociointeracionista, apontou em seus estudos a importância dos fatores sociais e da interação no desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. Para ele, a linguagem deve ser compreendida como forma de interação.

Em sua abordagem, o aspecto social é o berço cultural dos sujeitos, é pré-existente, é mutável conforme os diferentes lugares, é histórico, pois é relativo aos diferentes períodos e situado no outro, visto que é no outro que ocorre a interação, produzindo marcas individuais na sua história. Tudo se constrói na história, no social, principalmente a linguagem, instrumento social de mediação entre o sujeito e os outros. O sujeito significa o mundo através de instrumentos sociais primários ligados à ação, depois aos signos, aos símbolos.

A abordagem interacionista, por sua vez, baseia-se na compreensão de linguagem como forma de interação. Trata-se, portanto, da perspectiva que concebe o discurso como uma prática social, considerando a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação.

De acordo com Mortatti (1999, p.24), nessa abordagem,



O texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Nesse sentido, para a autora,

“Alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Desse ponto de vista, portanto, “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo”, conforme proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos.

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita. (MORTATTI, 2007, p.159).

Na opinião da pesquisadora Ana Luiza Smolka (1989), uma das principais defensoras da perspectiva sociointeracionista na alfabetização,

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Escrever implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 45; 69).

Podemos dizer, então, que neste quarto momento da história da alfabetização surgiram pelo menos três abordagens: o *construtivismo*, o *letramento* e o *interacionismo*. Embora sejam abordagens vindas de diferentes perspectivas teóricas, formuladas por diferentes pesquisadores, com diferentes objetivos, elas têm vários aspectos em comum e objetivos semelhantes, e acabaram sendo

conciliadas nas propostas para alfabetização, inclusive nos documentos e orientações oficiais e, nas práticas dos professores.

Essa conciliação/articulação resulta em uma opção didática que pode ser assim resumida: “no processo de alfabetização escolar, devem-se respeitar as “fases” de construção, pela criança, do conhecimento sobre a língua escrita, mediante “trabalho com textos”, para se atingir o objetivo de “letrar” (MORTATTI, 2007, p.162).

Essa é uma opção satisfatória, pois dificilmente vamos encontrar aplicações “puras” de uma abordagem teórica ou de outra. Vale lembrar que, ainda hoje, podemos encontrar, nas práticas alfabetizadoras, atividades baseadas nos métodos tradicionais de alfabetização: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. A alfabetização é, como vemos, um fenômeno complexo, sendo muito difícil atribuir-lhe um único sentido.

De qualquer modo, as novas abordagens da alfabetização alteraram profundamente as concepções sobre os processos de aprendizagem da língua escrita. Nos métodos sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos, eram necessários pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, ou seja, considerava-se que a criança precisaria estar “madura” ou “pronta” para a alfabetização, e as dificuldades dos aprendizes eram consideradas “deficiências”.

Atualmente, esperamos que essas concepções já tenham sido superadas. As novas propostas exigiram uma mudança conceitual, que levaram a uma nova compreensão do que significa a alfabetização: uma coisa é entendê-la como mero instrumental para a obtenção de um conhecimento; outra, muito diferente, é compreendê-la como forma de pensamento, como processo de construção de um saber, como inserção ampla no mundo letrado e no exercício da cidadania.

## **2.2 – Concepções de linguagem**

Ao mencionarmos a superação dessas concepções, nos remetemos às concepções de linguagem presentes nos materiais didáticos que nortearam ou, ainda norteiam, os modos de ensinar. Nos referimos às concepções que o professor tem do ensino, da educação e de mundo, considerando que são determinantes no

posicionamento que adotará em sua prática pedagógica. Assumir que qualquer proposta metodológica é articulada a uma concepção é perceber, de certa forma, as diferentes concepções de linguagem que estão presentes no cotidiano da sala de aula. Ao retomarmos os estudos sobre a linguagem ao longo da história, será possível considerar, de uma forma ampla, três concepções a respeito desse sistema de significação. Estas concepções de linguagem foram organizadas por Geraldi (2011, p. 41). Vejamos:

A “Linguagem como expressão do pensamento” – Nessa concepção, ela é percebida como sistema idealizado, na qual as leis do pensamento é que regem as leis da linguagem. Temos o exemplo de pessoas que, não tendo uma linguagem mais “requintada”, não pensam corretamente. A expressão é construída no interior da mente, sendo a exteriorização a sua tradução. Essa concepção de linguagem pressupõe que há uma forma correta de falar e escrever, estabelecida a partir de regras a serem seguidas. São estas regras “que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional” (TRAVAGLIA, 1996, p.21).

A “Linguagem enquanto instrumento de comunicação” – Essa concepção está ligada à teoria da comunicação. A língua é entendida como conjunto de símbolos que combinam entre si regras próprias e que é capaz de transmitir uma mensagem. O domínio desse código possibilita melhores condições de comunicação. A linguagem é percebida como fenômeno externo, que não faz parte da natureza humana, servindo como canal para a comunicação entre as pessoas.

A “Linguagem como forma de interação” – Muito mais que um instrumento de comunicação e de expressão de pensamento, a linguagem é concebida aqui como um lugar de interação humana, construída socialmente e marcada pelo seu caráter interlocutivo. Nessa concepção, a linguagem não é percebida, simplesmente, como um código para transmitir informações ou uma forma de exteriorizar o pensamento. Quando utilizamos a linguagem estamos interagindo, atuando sobre o outro, influenciando-o e sendo influenciados. A comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos, tentando criar significados partilhados. Não é só “passar” informações, mas compartilhá-las. Assim,

a linguagem é a possibilidade de interação comunicativa buscando a produção e construção de significados, de sentidos, enfim, de elaboração de conhecimento.

Segundo Geraldi (2011, p.46), quando refletimos sobre o "para que" ensinamos a língua, estamos assumindo uma concepção de linguagem e uma postura de educação que inspira a atuação do professor em sala de aula. Dependendo da concepção de linguagem envolvida nas atividades pedagógicas, teremos posturas educacionais diferentes. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo de ensino". E, como fica a relação professor-aluno?

Considerando as duas primeiras concepções, ela implica numa abordagem que centraliza o processo de ensino; a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, usada para transmitir informações, em que os aspectos interpretativos são deixados de lado. O professor desempenha o papel de único intérprete, dizendo "o que" e "o como" deve ser dito. Os aspectos formais e estruturais da língua é que são evidenciados.

Entretanto, na terceira concepção de linguagem, percebemos que o discurso é um entre os muitos que o rodeiam. Nessa concepção interacional, a linguagem é entendida pelo seu caráter dialógico, onde vários discursos estão presentes e são permitidos. O professor surge, então, para cumprir um papel de mediador na busca dos diversos sentidos possíveis da linguagem, procurando assimilar e organizar as diferentes falas presentes na sala de aula, incentivando a participação, a iniciativa e a cooperação dos alunos e fazendo respeitar as mais variadas opiniões.

Pelo exposto, pensamos que o ensino da língua começa, pela construção de relações adequadas, permitindo efetiva interação entre o professor e os alunos; um lugar onde todos têm espaço para se colocar, participar, dialogar, negociar, enfim, constituir-se como sujeito.

Citelli (1991), ratifica bem o que seria o ensino da língua dentro dessa terceira concepção:

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter/ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre

o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. Posto desse modo, o ensino da língua terá que refletir, necessariamente, a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como única a ser valorizada e aplaudida" (p.16)

Como mencionado, a concepção de linguagem que assumimos é a nossa guia mestra na prática de sala de aula. Nos dias atuais, se ficarmos imersos no arcabouço da escola Tradicional e presos ao daltonismo cultural, a tendência é a permanência de práticas pedagógicas constituídas e que foram comprovadas por Geraldi e até mesmo por nós –, destituídas de qualquer historicidade, construção crítico e reflexiva, uma prática artificial.

Ao procurarmos relacionar a História da alfabetização que apresentamos anteriormente às concepções de linguagem, vamos identificar nos exemplos das lições das cartilhas e na forma como a aprendizagem ocorria, certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua –, “que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados e didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo mediante a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização, até os dias atuais [...]” (MORTATTI, 2000, p.49).

Sendo assim,

No âmbito da realização de sua função educativa, mediante processo de transmissão cultural intencional, explícita e organizada para as novas gerações e com base em uma razão pedagógica essencialmente normativa e prescritiva, cuja tentação é o anseio de universalização, na escola brasileira vem-se ensinando e aprendendo uma imagem idealizada de linguagem/língua – e, em decorrência, de leitura, escrita e texto – que constitui o objeto de uma aprovação social e sua versão autorizada, sua face legítima. (p.49)

Diante do exposto, depreendemos que a alfabetização pautada nas cartilhas, como material didático, cujos métodos foram considerados tradicionais e presentes nos três primeiros momentos da história da alfabetização defendem uma alfabetização fundamentada nas duas primeiras concepções de linguagem –, a “Linguagem como expressão do pensamento” e a “Linguagem enquanto instrumento de comunicação”.

Retomando o quarto momento da alfabetização, percebemos que se trata de um período iluminado pela terceira concepção de linguagem: a Linguagem como

forma de interação, ancoradas nas três abordagens: o construtivismo, o letramento e o interacionismo. Que defendem que o conhecimento da linguagem escrita começa muito antes da criança frequentar uma escola e a psicogênese da língua escrita tem mostrado que o processo de alfabetização se inicia antes do contato da criança com a mesma, favorecido pelo contato com materiais escritos como revistas, jornais, cartazes, rótulos, televisão, onde a linguagem escrita tem chamado a atenção da criança, em maior ou menor grau.

Considerando o desenvolvimento da linguagem escrita e o ambiente escolar em que ele se desenvolve, o trabalho de Calkins (1989), traz contribuições importantes na construção de um espaço adequado para a produção escrita. Partindo de suas experiências, a autora evidencia a importância da interação social nesse espaço e faz um convite aos professores para que olhem/observem como as crianças escrevem, como ocorre o desenvolvimento da escrita.

Nesse olhar aprendemos muito sobre a construção da escrita e como intervir no trabalho dos diferentes alunos. A criança deve ser vista como um ser ativo que produz, que constrói, que interage e que dá pistas para a nossa intervenção. Calkins (1989), ressalta a necessidade do professor estar atento e atribuir significados às tentativas de seu aluno para se comunicar por meio da escrita. Os textos escritos nesse espaço devem ser lidos, discutidos, reelaborados, ou seja, o professor e os alunos são percebidos como parte integrante do processo de escrita.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado diz respeito ao ambiente que se constrói em sala de aula. A sala de aula poderá ser pensada como um lugar em que as crianças tenham a oportunidade de se movimentar, com autonomia sob o olhar atento do professor. Um espaço previsível, cuidadosamente planejado, dentro de uma organização, com horários e regras preestabelecidas que permitam as mais diversas interações. Calkins (1989), considera que os ambientes mais criativos em nossa sociedade não são os mais sofisticados, mas aqueles previsíveis e simples, “uma vez que as interações e o trabalho que se tem a fazer já são, por si só, complexos e imprevisíveis” (p.25).

É necessário estabelecer um certo ritmo nesse espaço, propiciando-se um tempo necessário, adequado, para que os alunos possam escrever, reescrever e

falar o que escreveram, com os colegas e com o professor. A escrita de um texto não se esgota em um dia e, como sugere Calkins (1989), o estabelecimento de um período para a escrita é importante, pois permite que as crianças assumam controle sobre seus próprios processos de escrita. Quando esses alunos conhecem os parâmetros em que estão trabalhando, podem desenvolver estratégias e planos para a elaboração do seu texto.

Assim, após definir o tema a ser trabalhado, cada aluno ou o grupo inicia o primeiro rascunho; a seguir, esse rascunho será lido para a classe, recebendo opiniões e sugestões da professora e dos outros alunos. Tal momento é marcado por perguntas, indagações, sugestões e dúvidas. Essa interação possibilita, muitas vezes, a reelaboração do pensamento do autor e, por sua vez, do texto lido. O mais relevante desse processo são as possibilidades de troca de ideias, opiniões e conhecimentos entre o autor do texto e os seus leitores.

“Trata-se da escrita sem pressa, com destino e significação, a escrita da vida que vai muito além do atendimento a uma encomenda, ou ao cumprimento de uma obrigação” (DIETZSCH; SILVA, 1994, p.60).

É, pois, fundamental um espaço onde os que escrevem sejam também leitores e que o texto seja visto como uma obra inacabada que vai se construindo à medida que o escritor interage com os leitores que estão à sua volta.

Um ambiente assim preparado inspirará confiança para a criança se expressar, sem medo nem restrições. O professor, ao trabalhar o grupo, vai procurar construir laços afetivos, aprofundando as relações entre os participantes. Isso possibilitará maior abertura, gerando confiabilidade, fazendo com que o aluno assumira sua palavra e se sinta inserido no meio ambiente, contando sempre com o outro na construção de sua escrita/texto.

“Portanto, o mínimo que podemos fazer é ajudar os jovens a verem a escrita como um meio seguro, um lugar para a exploração e descoberta; necessitamos ajudá-los a ver a aula de redação como uma comunidade de apoio” (CALKINS, 1989, p.129).

Outro aspecto, lembrado por Calkins (1989), diz respeito à relação que o professor estabelece com a escrita e a leitura, ou seja, se o professor não demonstrar entusiasmo, interesse e comprometimento, provavelmente, os alunos também não o farão. Se o ler e escrever são dois acontecimentos importantes nas nossas vidas, as pessoas que irão mediatizar esses momentos são também de fundamental importância. O professor, além de ser o mediador do texto, criará oportunidades para que outros escritos entrem na sala de aula. É fundamental que se leia muito, oferecendo-se à classe uma gama variável de textos.

Segundo a autora: "O papel do professor é fornecer o tempo, materiais e estrutura para toda esta escrita/diálogo/leitura/escuta e resposta, ampliando o que as crianças são capazes de fazer. Os professores ajudam pelo fornecimento de muitas razões funcionais para a escrita" (1989, p.62).

Outro aspecto a ser considerado no trabalho com a escrita diz respeito à avaliação. Compreendemos esse processo em que o professor ficará atento ao progresso que o aluno está apresentando e observando quais têm sido suas dificuldades e avanços. Essa avaliação servirá de base para as ações do professor e dos alunos, à medida que trará dados referentes aos trabalhos realizados. Dentro de uma visão sócio-construtivistas, na qual o aluno tem papel ativo na construção de seu conhecimento, o professor não deverá avaliar apenas o trabalho realizado em momentos determinados, mas, sim, dentro do próprio caminho percorrido pelo aluno, no qual os possíveis erros possam ser percebidos, muitas vezes, como avanços. Nesse sentido, os erros são hipóteses de trabalho que o ser humano vai estabelecendo quando se depara com os problemas. São tentativas e ações a serem consideradas, reveladas e dirimidas, para que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

A produção escrita não deve ser percebida como um mero instrumento de aferição de regras gramaticais, mas, antes, como um momento no qual os alunos possam assumir os textos, registrando-os. Quando assumimos nosso discurso, estamos nos constituindo como sujeitos, construindo nossa consciência, enfim, estamos fazendo parte da humanidade. A própria: "consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual,



interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo” (GERALDI,1991, p.31).

A visão de mundo que cada indivíduo tem é única; porém, podemos e devemos compartilhar nossas impressões, no sentido até de reformulá-las. A produção escrita pode ser vista como um desses momentos, ou seja, um espaço no qual imprimo ideias, as compartilho e, posteriormente, posso até reformulá-las.

Délia Lerner, em seu livro: *Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário* (2002), discute as tensões sobre a leitura e escrita e propõe transformar o cenário educacional, sem, contudo, esgotar as possibilidades da leitura e escrita na escola, tampouco oferecer intenções didáticas. O livro, defende a escrita centrada na compreensão e transformação da prática docente em alfabetização na educação básica uma vez que, as crianças são ativas no processo de construção do conhecimento, o professor tem conhecimentos, obviamente, mas os alunos também trazem consigo uma vasta experiência sobre a língua, a escrita e o mundo que os rodeia. Trata-se de mudanças na conceitualização em âmbito escolar de que o aluno enquanto sujeito da aprendizagem assimila, constrói, cria, reconstrói e que estes processos são decorrentes de suas criações intelectuais, construções cognitivas e de grande potencial pedagógico.

Lerner postula que:

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (p.17)

Segundo a autora, para que os alunos possam ser praticantes da cultura escrita, precisam apropriar-se da tradição do ler e escrever, do exercício de diversas operações e conhecimentos sobre o interagir com o mundo e com as pessoas, para tanto, exige-se da escola uma mudança conceitual nas formas de ensinar e tomar posse do objeto do conhecimento (leitura e escrita) em práticas escolares, mas com referências sociais, constituindo-se como ‘micro comunidade’ de praticantes da leitura e escrita.

Finalizamos este capítulo onde apresentamos um esboço da história da alfabetização, bem como os conceitos de alfabetização que forneceram aporte

teórico para a produção do material didático (cartilhas) usados nas práticas em sala de aula. Na sequência as concepções de linguagem que iluminaram todas essas ações.

Considerando que vivemos o quarto momento da história da alfabetização, sob influências das três novas abordagens de alfabetização: o construtivismo, o letramento e o interacionismo, procuraremos, no próximo capítulo, identificar qual a concepção de linguagem presente nas atividades de escrita, constantes nos materiais do Programa Ler e Escrever, uma vez que, os idealizadores do material assumiram a abordagem construtivista para a alfabetização e o ensino.

### **Capítulo 3 – O material didático proposto no Programa Bolsa Alfabetização**

Com a intenção de investigar as concepções de linguagem presentes no material do Programa Ler e Escrever, optamos pelas atividades de escrita. As atividades analisadas foram retiradas do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor alfabetizador e do Caderno de Atividades do Aluno. Procuramos relacionar estas atividades às expectativas de aprendizagem, bem como aos autores que forneceram para este trabalho o aporte teórico.

#### **3.1 – O Programa Ler e Escrever**

Apontamos no capítulo 1, deste trabalho, que o Programa Ler e Escrever foi uma política pública que se constituiu como:

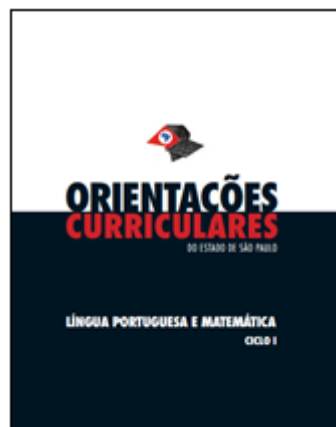
Um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

Iniciaremos, apresentando os materiais que foram elaborados e distribuídos pelo programa. A política dotou suas escolas com os seguintes materiais:

- Orientações Curriculares do Estado de S Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª a 4ª séries do E.F;
- Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Prof. Alfabetizador;
- Caderno de Planejamento e Avaliação do Prof. Alfabetizador;
- Coletânea de Atividades do aluno;
- Livro de Textos do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo--PIC / Livros do Professor e de Aluno;
- Livros de Literatura Infantil e paradidáticos
- Assinaturas e Aquisição de Revistas e Almanques:
- Ciência Hoje das Crianças;
- Recreio;
- Picolé;

- Turma da Mônica;
- Turma da Mônica Jovem;
- Revista Galileu;
- Almanques:
- Cascão;
- Mônica;
- Aquisição do Livro Criança como Você;
- Conjunto de Letras Móveis;
- Globo terrestre;
- Calculadora;
- Caixa plástica para armazenamento do kit/Livros de Literatura Infantil e paradidáticos.

Figura 16: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Figura 17: Conversa com os pais



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Figura 18: Caderno de Planejamento e avaliação



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

As *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática*, foram elaboradas a partir do documento *Orientações Gerais para o Ensino da Língua Portuguesa e Matemática*, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2005. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o reformulou e aperfeiçoou para definir as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas ao final de cada ano do Ensino Fundamental Ciclo I, nas escolas estaduais. O documento norteia a maneira de como ensinar e avaliar o desempenho do aluno. Em seu conteúdo, encontramos as concepções de aprendizagem, de alfabetização e de ensino.

De acordo com o texto de *Apresentação*, o documento informa que é parte integrante do conjunto de ações desencadeadas pela Secretaria Estadual da Educação. Nesse material, as concepções de aprendizagem, de alfabetização e de ensino ficaram assim definidas:

A concepção de aprendizagem que embasa este documento pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Neste modelo, o trabalho pedagógico promove a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática.

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma

identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

Ao eleger o que e como ensinar é fundamental levar em consideração esses fatos, não mais para justificar fracassos, mas para criar as condições necessárias para garantir a conquista e a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os nossos alunos.

Assim, este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. (p.07-08)

Já na apresentação, percebemos que o material, assume explicitamente a concepção de alfabetização de Emília Ferreiro, que considera a escrita não como código, mas como sistema e que deve ser trabalhado na sala de aula de forma simultânea, essa é uma abordagem que se aproxima da terceira concepção de linguagem do Geraldini.

O livro *Conversa com os pais* é um pequeno guia, composto por quinze páginas. Possui uma linguagem fácil e de leitura rápida, apresenta às famílias uma visão sobre o que as crianças irão aprender, além de orientações sobre como as famílias podem acompanhar o processo de aprendizagem e sugestões de como poderiam contribuir para a aprendizagem dos alunos fora do contexto escolar.

O Caderno de Planejamento e avaliação tem características de portfólio. Nele, o professor registra todo o processo avaliativo. É composto por fichas destinadas ao acompanhamento da evolução (níveis) da escrita, planejamento semanal, registro das reflexões do professor acerca do processo de aprendizagem e registro das leituras que o professor deve realizar cotidianamente.

### **3.2 – O material do 2º Ano**

Figura 19: Livro de Textos do aluno.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O *livro de textos do Aluno* é um material riquíssimo, apresenta uma diversidade de gêneros textuais. Em sua composição, o livro está dividido em três partes. A primeira parte organiza-se com textos de memória e de diferentes gêneros como: parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas. Na segunda parte, há alguns contos, sendo dez dos Irmãos Grimm, dois de Charles Perrault, quatro de Hans Christian Andersen, um de Ítalo Calvino e, podem apreciar Ali Babá e os quarenta ladrões (de As mil e uma noites), quatro contos brasileiros, treze fábulas e cinco lendas e mitos. A terceira e última parte é formada por treze textos de divulgação científica, oito receitas (textos instrucionais), vinte e três jogos e brincadeiras, quatro jogos de cartas para crianças e finaliza com quatro biografias. Vale lembrar que o Livro de Textos do Aluno é um material recomendado para uso em todos os anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

De acordo com o material, o trabalho com gêneros, oportuniza a interação verbal, por meio de situações textuais reais, pertencentes ao cotidiano dos alunos, cujos aspectos discursivos propiciam a reflexão sobre a funcionalidade da língua, no uso e para o uso em práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo o seu manuseio. Aqui, percebemos a aproximação do material à terceira concepção de linguagem, uma vez que inclui, em seu repertório, textos de circulação científica, na esfera jornalística, na esfera cotidiana, na esfera dos textos literários de tradição oral.

Lerner (2002), referenda a inclusão desses gêneros na esfera escolar, como parte das mudanças profundas, necessárias as possibilidades de escrita real na escola, visto que faz parte dos desafios, conseguir que os alunos manejem

“Com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina ‘composição’ ou ‘redação’ ”. (LERNER, 2002, p.28)

Figura 20: Caderno de Atividades



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O *caderno de atividades do aluno*, utilizado neste trabalho, pertence a 7ª edição, ela foi revisada e atualizada e, publicada em 2014. Aqui, as folhas são destacáveis, deixando claro que não se trata de material sequenciado e hierarquizado, o professor deve usá-lo da forma que convier e de acordo com a necessidade de aprendizagem do aluno. Nele, estão reunidas atividades com foco na análise e reflexão sobre o sistema de escrita, a saber: alfabeto, nomes próprios; os projetos didáticos: Cantigas Populares; Pé de Moleque, Canjica e outras Receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever e, Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender; Sequências Didáticas: Era uma vez um conto de Fadas, Reescrita de Contos de Fadas e Ortografia; há ainda, algumas atividades contempladas na rotina didática como listas, textos de memória, textos de divulgação científica e textos literários.



Figura 21: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas está dividido em quatro blocos.

O primeiro bloco, introdutório, apresenta ao professor a concepção de alfabetização e de aprendizagem adotadas pelo programa, as práticas sociais de leitura e de escrita e orientações gerais sobre a prática docente. Nele,

O objetivo maior é possibilitar que todos os nossos alunos tornem-se leitores e escritores competentes – comprometemo-nos com a construção de uma escola inclusiva que promova a aprendizagem dos alunos. (p.17)

Sabemos que a escrita não é vista como um código que deve ser decifrado, entendemos a escrita como sistema de representação que se efetiva por meio da linguagem, nas diferentes situações em que ela se realiza. Nesse sentido, a escola deve propor atividades significativas organizadas nas diferentes práticas de linguagem para que as crianças vejam sentido em aprender. (p.17)

Assim,

Este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do *sistema de escrita* e da *linguagem escrita* em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. (p.17)

E, que

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. (p.18)

Novamente, o material reitera as orientações do Programa, reforçando e procurando deixar bem claro, ao professor, a concepção de alfabetização e de

linguagem que assume, voltando a um discurso que retroage ao ambiente escolar, como se fosse um manual (material prescritivo) que visa fazer uma ponte entre uma coisa e outra, que procura aproximar as mais diversas realidades de sala de aula, de formação de professor, bem como suas resistências e permanências em relação a processos de ensino e de alfabetização já superados.

No segundo bloco, vamos encontrar as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e ratificadas aqui.

Já, o terceiro bloco, trata da rotina didática pedagógica e do planejamento do trabalho do professor, esclarecendo ao mesmo sobre a importância das modalidades organizativas do trabalho pedagógico de fomento à leitura e escrita, apoiados nos quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, comunicação oral e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético - SEA. Propondo a organização do trabalho por meio de uma rotina semanal de leitura e escrita que oriente o planejamento e as situações cotidianas vividas em sala de aula, auxiliando na organização espacial e temporal, de materiais a serem utilizados, bem como nas intervenções educativas com vistas aos avanços na aprendizagem dos alunos.

O quarto bloco, contempla Situações de Aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano. Nele estão previstas atividades de escrita pelo professor e pelo aluno, leituras realizadas pelo aluno e pelo professor, bem como atividades de produção oral, com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia), alfabeto; escrita e leitura de nomes próprios; cruzadinhas; adivinhas; jogo da força; trabalho com listas; situações de ditado para o professor; atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas.

A organização do trabalho envolvendo projetos e sequências didáticas, justifica-se como postulou Lerner (2002) por ser o tempo um fator de peso para a escola, sua escassez decorre da quantidade de conteúdos estabelecidos em programas escolares, os quais impacta na qualidade do que é produzido. Sendo assim, as modalidades organizativas equacionam a dicotomia quantidade/qualidade, visto que:

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda a sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. (p. 87)

A articulação de diferentes modalidades organizativas permite resolver situações didáticas com tempos de duração diferentes, cria condições diferentes que favorecem a formação de leitores autônomos e críticos, produtores de textos que saibam adequar-se às situações comunicativas –, apropriar-se ‘da linguagem que se escreve’ e das especificidades da linguagem oral-conversacional e dos gêneros escritos como prática social. (LERNER, 2002, p.73-102).

Lerner (2002), traz importantes informações que nos elucidam sobre a presença destas modalidades organizativas no material do Programa Ler e Escrever. O trabalho por projetos oferece contextos reais de leitura e de escrita, de organização flexiva, torna possível a leitura de diferentes pontos de vista, com diferentes propósitos e produção de diferentes textos. Sobre as atividades permanentes, de cunho sistemático, oferecem a oportunidade de interação, interlocução intensa com um gênero do discurso, a construção e reconstrução de conhecimentos já consolidados e os que se consolidarão a partir desta troca, oferece oportunidades de reflexão e apreciação literárias, exige do aluno o desenvolvimento do comportamento leitor. As atividades sequenciais ou Sequências didáticas, como denomina o material do programa Ler e Escrever é uma modalidade organizativa direcionada à leitura, onde são oferecidos aos alunos um mesmo gênero, diferentes obras do mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. Nestes tipos de atividades “incluem-se os trabalhos coletivos, grupais ou individuais, propiciando a colaboração entre leitores, a confrontação de ideias e pensamentos evidenciando que podemos criar interpretações diferentes sobre o mesmo texto.

Diante do exposto, quando olhamos para a organicidade do material –, suas concepções e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, é possível perceber que o material é coerente na organização das atividades, nas orientações há uma aproximação à terceira concepção de linguagem, enfatizando a relação do professor com o aluno, baseando-se na reflexão sobre a língua escrita e seu uso

real, em contextos reais, contudo, a orientação não garante uma prática discursiva. Ressaltamos que os materiais do Programa Ler e Escrever, são interdependentes, ao passo que oferece os pressupostos teóricos para a formação continuada do professor, procura orientá-lo para que articule esses conhecimentos dentro da sua prática e, ainda, que faça uso de todos os subsídios (acervos literários, revistas, almanaques e outros materiais) que compõe todo o acervo material do programa. Além de ser coerente em sua organização, o material deixa claro ao professor na introdução que o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* é um ponto de partida, um fio condutor para o seu trabalho docente. Não havendo sequência ou hierarquização para o seu desenvolvimento, não assume características de livro didático, devendo ser seguido fielmente, porém é um material reflexivo para o professor. Para Frade (2004), a prática docente dos professores, muitas vezes vale-se do livro didático e do conteúdo apresentado por ele, concebido como a única forma de ensinar.

### 3.3 – Analisando as diversas concepções de linguagem

Apresentamos a concepção presente no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas sobre a linguagem escrita:

É a linguagem utilizada nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Aprender a escrever inclui a aprendizagem dessa linguagem e sua especificidade em cada um dos gêneros. (p.25)

O importante é que os alunos percebam que cada gênero tem uma razão para existir, cumpre uma função social. E, dependendo da situação em que é produzido e para quem está endereçado, o texto cumprirá sua função de maneiras diferentes. Hoje sabemos que a melhor forma de ensinar aos alunos a linguagem escrita é favorecendo sua participação em situações de leitura ou escrita de textos em que os gêneros façam sentido. (p.25)

O documento preconiza que as atividades envolvendo a escrita antes que a criança saiba escrever convencionalmente e, orientados por esta concepção, devem contemplar as condições didáticas a seguir:

**Adequação dos textos.** A escolha dos textos é importante quando o objetivo pretendido é fazer os alunos escreverem para aprender o sistema de escrita alfabético. O texto deve permitir que os alunos concentrem sua atenção em quais são as letras e quantas precisam utilizar para produzir, por exemplo, listas, legendas, manchetes, quadrinhas, parlendas, cantigas, etc.

**Textos memorizados.** Nas situações de escrita de cantigas, parlendas, quadrinhas, etc., se os alunos já souberem o texto de memória, poderão

dedicar sua atenção às questões de escrita. Saber um texto de memória não significa saber sua forma escrita (letra por letra), mas ser capaz de recuperá-lo oralmente. Em suas brincadeiras, as crianças recitam quadrinhas, poemas, trava-línguas, etc., ou seja, memorizam o texto pelo uso que fazem dele em situações significativas. (p. 29)

É relevante, neste momento, apresentar as expectativas avaliativas de aprendizagem que orientam as propostas de atividades de escrita, à página 39-40, o material informa que ao final do 2º ano, o aluno deve ser capaz de:

Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que com alguns erros ortográficos;

Escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros, ainda que com alguns erros ortográficos;

Participar de situações coletivas e, ou, individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando a sequência dos episódios essenciais e suas relações de causalidade, assim como algumas características da linguagem do texto lido pelo professor;

Participar de reescritas de histórias conhecidas, realizadas coletivamente, e, ou, em grupo ou duplas, ditando para o professor ou colegas e, quando possível, escrevendo de próprio punho, recuperando os episódios essenciais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse mesmo texto;

Participar de situações de produção de textos de autoria (como, por exemplo, bilhetes, cartas, textos instrucionais, verbetes de curiosidades) e de completção de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva, em grupos ou individualmente, ditando para o professor ou colegas ou escrevendo de próprio punho;

No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que se vai escrever, considerando o contexto de produção; reler o que se está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;

Participar de situações de revisão coletiva de textos – ou realizadas em parceria com colegas, depois de finalizada a primeira versão.

Diante do exposto, depreende-se que a articulação existente entre os materiais que organizam e sistematizam os processos de aprendizagem e ensino no 2º ano convergem para a apropriação do sistema de escrita alfabético, em contextos nos quais a escrita é constantemente colocada sob os olhos da criança. Vale lembrar que a teoria construtivista, vê a criança como sujeito da sua aprendizagem, Ferreiro e Teberosky (1999), mostraram que a alfabetização tem início muito antes do contato da criança com a educação formal. O contato com revistas, jornais, cartazes, rótulos, televisão, tecnologia digital, entre outros. A linguagem escrita já chamou a sua atenção, em maior ou menor proporção, levando-a a formular hipóteses sobre o sistema, logo, é bem lógico, tomar como ponto de partida que

“mais que escrever alfabeticamente, é preciso aprender pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos e os gêneros utilizados para escrever” (Weisz, 2000, p.34).

Isto posto, em que medida as expectativas de aprendizagem, orientadas pelo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, apoiadas na prática pedagógica do professor e desenvolvidas nas atividades de escrita presentes no material do programa se aproximam da concepção de linguagem, como forma de interação?

Iniciamos nossa análise pela rotina pedagógica do professor, como dito anteriormente, a rotina se apoia em quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, comunicação oral e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético - SEA. Vale lembrar que em seu planejamento, o professor precisa prever momentos para articular os quatro eixos, garantindo desta forma, condições para que todos os alunos avancem em seus conhecimentos. As situações de aprendizagem relacionadas a escrita são desenvolvidas pela escrita do professor – a rotina na lousa; escrita pelo aluno; atividades de produção oral com destino escrito; cópia (ressignificação da cópia); alfabeto; escrita e leitura de nomes próprios; cruzadinhas; adivinhas; jogo da forca; trabalho com listas; situações de ditado para o professor; atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas.

O objetivo maior é a reflexão e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), está previsto nas atividades de escrita e devem ocorrer ao longo do ano, sendo sempre retomadas pelo professor.

A sondagem é a primeira atividade de escrita presente nas orientações do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor (não consta no Caderno de atividades do aluno). De acordo com as orientações, estão previstas para o decorrer do ano letivo. Segundo o *Guia*, a sondagem constitui-se uma atividade pontual, com fins avaliativos. Analisando as orientações ao professor acerca desta atividade de escrita, destacamos alguns trechos que merecem um olhar mais atento como mostra o quadro 1:

Quadro 1- Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada a avaliação

<b>Página</b>	<b>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor</b>
41	A sondagem é um dos recursos de que você dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral.
41	A realização periódica de sondagens é também um instrumento para seu planejamento, pois permite que você avalie e acompanhe os avanços da turma com relação à aquisição da escrita alfabética, além de lhe fornecer informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para que você faça boas intervenções no grupo.
41	A sondagem das hipóteses de escrita deve ser aplicada enquanto a criança não compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita.
41	É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem o apoio de outras fontes escritas. A frase deverá contemplar uma palavra ditada na lista, para reforçar, ou não, sua hipótese de escrita. É uma situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.
42	Nesta proposta, sugerimos que sejam realizadas sondagens avaliativas ao longo do ano, em fevereiro, abril, junho, setembro e novembro.
42	As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita dessas palavras. Mas não devem ser palavras cuja escrita tenham memorizado.
42	Primeiro faça a sondagem com todos os alunos para identificar os que ainda não escrevem alfabeticamente. Com esses, repita posteriormente a avaliação, com um aluno de cada vez, acompanhando o que ele escreve, pedindo que leia o que escreveu e anotando os detalhes de como realiza a leitura. Deixe o restante da turma envolvido com outras atividades que não solicitem tanto a sua presença. Se necessário, peça ajuda ao diretor, ao coordenador ou outra pessoa que possa lhe dar esse suporte.
43	Dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

Primeiro, na ênfase dada a sondagem, o documento assume o pressuposto de que os resultados apresentados fornecerão ao professor os indicadores para planejar a rotina pedagógica, incluindo atividades desafiadoras que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabético, em situação contextualizada ou seja em práticas sociais reais de leitura e de escrita, o que pressupõe que este professor assumiu a terceira concepção, em sua maneira de conceber o ensino e a aprendizagem, contudo, entre pressupor e assumir há dissonâncias e a forma de comprovar seria observar este professor em sala de aula, como ele coloca em prática suas ações pedagógicas, em práticas contextualizadas.

Segundo, a maneira pela qual o material dialoga com o professor, leva-nos a perguntar quem são os professores que trabalham na rede pública, visto que o tempo todo, o material é prescritivo, ensinando-o como realizar a atividade de escrita (sondagem), etapa por etapa. Entendemos que nessa situação, o professor não apenas é colocado na condição de executor de tarefas, mas na condição de um executor desqualificado e incapaz de operacionalizá-las a partir dos conhecimentos e saberes de sua própria experiência profissional. Para Contreras 2002, p.229), trata-se de uma divisão histórica “entre aqueles que assumiam as funções intelectuais de elaboração de conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação do mesmo”.

Consideramos a sondagem uma atividade imprescindível ao professor por vários motivos. Primeiro, porque ajuda o professor a desvelar os processos construtivos que a criança percorre para construir a escrita. Segundo, porque é a partir de seus resultados que o professor tem “pistas” de como favorecer o avanço dos alunos, considerando-se que na análise das escritas, os professores podem identificar em que hipóteses de escrita, encontram-se seus alunos. Outra questão, não menos importante que as anteriores, é a indicação de como pode formar as “duplas construtoras” em sala de aula, a partir das hipóteses em que se encontram. Uma das estratégias didáticas construtivistas é agrupar as crianças em duplas, cuja formação é de um par mais competente, com outro menos competente. A intenção didática, é de que possam interagir, discutir e colaborar um com o outro na construção de hipóteses mais elaboradas sobre a escrita.

Calkins (1989), ao abordar a avaliação, coaduna suas ideias com as do Programa, para ela, a avaliação deveria ser compreendida como o processo em que o professor ficará atento ao progresso apresentado pelo aluno, observando quais têm sido suas dificuldades e avanços. Essa avaliação servirá de base para as ações do professor e dos alunos, à medida que trará dados referente aos trabalhos realizados. Dentro de uma visão sócio-construtivistas, na qual o aluno tem papel ativo na construção de seu conhecimento, o professor não deverá avaliar apenas o trabalho realizado em momentos determinados, mas, sim, dentro do próprio caminho percorrido pelo aluno, no qual os possíveis erros possam ser percebidos, muitas vezes, como avanços. Nesse sentido, os erros são hipóteses de trabalho que o ser



humano vai estabelecendo quando se depara com os problemas. São tentativas e ações a serem consideradas, reveladas e dirimidas, para que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

A atividade de escrita com nomes próprios está presente no material do Programa, utilizar o nome próprio, configura-se importante estratégia didática para a alfabetização inicial dos alunos, é referência de escrita estável. Assim, as atividades são desenvolvidas por meio de listas em ordem alfabética, crachás, agenda de aniversários, consideradas situações reais e significativas de escrita. São práticas recorrentes nas orientações do Programa Ler e Escrever para o trabalho de alfabetização.

Na busca pela proficiência de escrita, as primeiras atividades do Caderno de atividades do aluno destinadas ao trabalho com nomes, servem para apropriação do sistema de escrita alfabético e ao mesmo tempo para avaliação das hipóteses de escrita, o que nos chama a atenção são os enunciados das atividades, são breves, não desafiam a pensar, refletir, interagir e, principalmente são descontextualizados, não consideram as situações de comunicação, não são práticas sociais de leitura, não preveem interação como mostram as figuras 22, 23, 24 e 25. Aqui, olhando para a linguagem dirigida ao aluno, parece-nos que é percebida, simplesmente, como um código para transmitir informações, “exclui o aluno – enquanto leitor – do processo de produção de sentidos, já que estes não são produzidos, propriamente, mas descobertos”. (BRÄKLING, 2002).

Figura 22: Atividade de escrita com nomes próprios.

**ATIVIDADE 2**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. ESCREVA SEU NOME E SOBRENOME.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ESCREVA O NOME E SOBRENOME DE TRÊS AMIGOS DA CLASSE.


Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.09.

Figura 23: Confeção de crachá.

**ATIVIDADE 3**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

FAÇA O SEU CRACHÁ.



NOME: \_\_\_\_\_



Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.11.

Figura 24: Agenda de aniversário.

**ATIVIDADE 4**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ESCREVA O NOME E A DATA DE ANIVERSÁRIO DE ALGUNS DE SEUS COLEGAS DA CLASSE EM ORDEM ALFABÉTICA.

NOME:	ANIVERSÁRIO:	
NOME:	ANIVERSÁRIO:	

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.13.

Figura 25: Atividade com nome próprio.

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

COM QUEM VOCÊ MORA?  
ESCREVA O NOME DE CADA MEMBRO DA SUA FAMÍLIA.

---

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.15.

Há na rotina, atividades de escrita em que o professor ora é o escriba, ora o aluno é estimulado a escrever. Essas atividades são favorecidas por meio da escrita da rotina diária na lousa, nela, o professor escreve para o aluno, eles não precisam copiar no caderno, visto que a intenção didática é que se familiarizem com a escrita e que criem expectativas sobre todas as atividades que realizarão em cada dia de aula. São desenvolvidas também atividades por meio de listas diversas, textos de memória (trava-línguas, parlendas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas), jogo da força e de ditados ao professor.

De acordo com o *Guia*, todas essas atividades são instrumentos de apoio a alfabetização inicial e atendem ao objetivo específico, de fazer com que as crianças se apropriem da escrita, ou avancem em suas hipóteses de escrita, porém sem

considerar as situações comunicativas. Vale ressaltar que, devem ser desenvolvidas com o apoio do Livro de textos do aluno, uma vez que nele há outras fontes. Este repertório de textos literários de tradição oral, validam a concepção de linguagem como construção, sócio-histórica, elaborada ao longo dos tempos, a partir das relações humanas, em diferentes sociedades e fatos sociais. Percebemos nessas atividades que a prática do professor, sua postura educacional é que fará a diferença, se concebermos que a relação professor/aluno e aluno/aluno é mediada pela palavra, não será vista como algo neutra, desvinculada da realidade. Para Bräkling (2002, p.05),

Ensinar língua portuguesa compreendendo a linguagem como forma de interação, portanto, é bastante diferente. Supõe considerarmos que a linguagem é produzida em contextos que determinam os sentidos possíveis de serem construídos e que o interlocutor é sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto. Também supõe considerarmos que, se sabemos que o interlocutor compreenderá o que lhe for possível, dadas as características do contexto de produção, então temos que considerar essas possibilidades de interpretação ao elaborarmos os textos — orais ou escritos — que produzimos.

Considerando esse contexto, parece-nos que apenas as orientações presentes nas atividades não garantirão ao aluno momentos de aprendizagem como um espaço interativo e de partilha, mediado pela linguagem e reflexão sobre sua própria ação, será necessário que o professor tenha muito claro que a relação entre interlocutores e o contexto de produção precisam ser considerados no processo de ensino. O documento em si não contribui para isso. Subentende-se que professor é quem deverá buscar sozinho as informações e formação de que precisa ou que estes diálogos aconteçam em momentos de construção do plano de ensino, que favoreçam o pensar para além do material. A adoção dessas premissas fica clara nas figuras 26, 27, 28 e 29.

Figura 26: Poema<sup>30</sup>.**ATIVIDADE 7**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

LEIA E COMPLETE O POEMA.

**MISTÉRIO DE AMOR**  
José Paulo Paes

É O BEIJA-FLOR

QUE BEIJA A FLOR

OU É A FLOR

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.19.

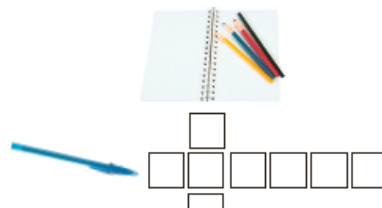
Figura 27: Cruzadinha

**ATIVIDADE 8A**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

RESOLVA A CRUZADINHA, ESCOLHENDO A PALAVRA CERTA NO QUADRO ABAIXO.

3 Letras	4 Letras	5 Letras	6 Letras	7 Letras	8 Letras
ELE	CACO	LÁPIS	CABELO	MAESTRO	BORRACHA
LIA	COLA	PIRES	CANETA	ESTRELA	TELEFONE
GIZ	DEDO	GARFO	SAPATO	CADERNO	CAMINHÃO
PÉS	LUVA	LIVRO	AGENDA	CORTINA	ELEFANTE



Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.23.

<sup>30</sup> O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (2014, p. 86), orienta o desenvolvimento de atividades com o gênero poema, no entanto, é sugerido ao professor ler o mesmo poema várias vezes. Parece-nos que a intenção é fazer com que ouçam até memorizar, não encontramos na psicolinguística uma fundamentação que apoie a memorização, porém que a contradiga, considerando-se que o processo da escrita diz respeito às possibilidades de construção de um ambiente em sala de aula que estimule a leitura/escrita, sublinhando o papel do professor nesse ambiente.

Figura 28: Adivinhas

ENCONTRE AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS.

**O QUE É, O QUE É**

1. DE NOITE APARECEM SEM SEREM CHAMADAS, DE DIA DESAPARECEM SEM QUE NINGUÉM AS TENHA ROUBADO?

SOL                      ESTRELAS                      BOLAS

2. TEM NA CASA E ESTÁ NO PALETÓ?

FORRO                      PANO                      BOTÃO

3. VAI ATÉ A PORTA DA CASA MAS NÃO ENTRA?

CALÇADA                      CIMENTO                      PEDRA

4. TEMOS EM CASA E NÃO QUEREMOS TER NA CASA?

FOGO                      GÁS                      TINTA

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.30.

Figura 29: Listas de palavras<sup>31</sup>.

FAZ DE CONTA QUE VOCÊ E SEU COLEGA VÃO DAR UMA FESTA. FAÇAM JUNTOS A LISTA DE SALGADOS, DOCES E BEBIDAS.

SALGADOS:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

DOCES:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.39.

<sup>31</sup> São seis atividades no Caderno de atividades do aluno para ser realizadas ao longo do ano, no entanto, é sugerido ao professor que crie outras situações que favoreçam este tipo de atividade. Atividades de escrita de listas: por ser um gênero de estrutura simples, as atividades de escrita de listas possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, quantas usar, comparar outras escritas, etc.). O professor deve propor atividades de escrita de listas das quais os alunos possam de alguma forma fazer uso. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, (p.96).

O trabalho com as parlendas é justificado por ser um texto de memória, assim como o trava-línguas, comum no universo infantil, são textos cantados e memorizados que permitem aos alunos a leitura antes mesmo de saber ler, facilitando a relação entre a fala e a escrita, apresentando inúmeras possibilidades de tentar ajustar o oral ao escrito e avançar na apropriação do sistema de escrita alfabético. No material do programa, as parlendas são muito utilizadas para elaborar listas, com possibilidades de leitura, análise linguística, reescritas, produção de versões para outras parlendas, jogos e ditados.

Como vemos, não são atividades que contribuem para a construção da autoria, como defende Calkins.

De acordo com nossas observações, as orientações e encaminhamentos presentes no *Guia* não norteiam as ações do professor, na realização das atividades com os textos de memória, dentro de uma concepção interacional. Partindo do pressuposto que mesmo não alfabetizados, as crianças possuem conhecimentos acerca da leitura e da escrita. O que nos chama a atenção, em especial, são as atividades de reescrita do material. Estas atividades se não forem compreendidas pelo professor, como atividades que precisam ser significativas e ressignificadas, tendem a ser exercícios mecânicos, de preenchimento do tempo, de punição (para inibir conversas) em sala de aula e de preenchimento das atividades (fazer por fazer). Vale lembrar que os alunos bolsistas do Programa Bolsa Alfabetização ao realizar as investigações didáticas, descobriram que o objetivo dos professores era ensinar a ler e a escrever por meio de cópias e as atividades serviam para preencher os cadernos<sup>32</sup>.

Sobre a atividade com cópia, buscamos aporte teórico em alguns autores, para ilustrar a funcionalidade desta prática.

---

<sup>32</sup> PAULINA, Iracy. **Cópia: tempo perdido**. NOVA ESCOLA, São Paulo, edição 229, janeiro/fevereiro 2010.

Marisa Garcia<sup>33</sup>, afirmou que “para que tenha uma finalidade didática, a cópia tem de ser ressignificada pelos professores, deve ser uma atividade com o poder de produzir escrita”.

Délia Lerner (2002), sugere que o professor se faça alguns questionamentos acerca da atividade cópia. É uma prática social importante? Qual seu propósito? “É papel da instituição formar pessoas que saibam fazer coisas úteis fora da sala de aula”.

Ana Teberosky (1984), em seu artigo “A Intervenção Pedagógica e a Compreensão da Língua Escrita” apresenta o relato onde uma professora articulou ditado, escrita, cópia e leitura em uma única atividade. Ela convidou os alunos para escreverem uma história, anotou na lousa tudo o que disseram, em seguida leu para eles em voz alta, ao se darem conta de como a história ficou, protestaram, revisaram o texto e foram discutindo de que forma ficaria melhor, o que deveria permanecer e o que deveria ficar, pós a revisão do texto, todos, foram solicitados a copiar o texto da lousa. Afirma, contudo, que essas são condições importantes, que fazem a cópia ter sentido para a alfabetização inicial, além de deixar claro o propósito, o sentido, a prática social e o motivo pelo qual estavam copiando.

Recorrendo a Geraldi (2011), quando perguntamos o “para que” ensinamos a língua, estamos definindo uma concepção de linguagem e uma postura de educação. Dependendo da concepção de linguagem envolvida nas atividades pedagógicas, teremos posturas educacionais diferentes. “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino” (GERALDI, 2011, p.46). Assim sendo, se depender apenas das orientações do guia e do caderno de atividades, poderemos ter o copiar por copiar, escrever listas apenas para verificar se houve ou não avanços e jogos para divertir, não que divertir seja um equívoco, mas que neste contexto cumpre outras funções que vão além da diversão.

---

<sup>33</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e consultora do Programa Ler e Escrever/Bolsa Alfabetização. *In*: Cópia: tempo Perdido, NOVA ESCOLA, Edição 229, janeiro/fevereiro 2010.



Apresentamos nas figuras 30 e 31 que as atividades de escrita deveriam favorecer a aquisição do comportamento escritor, com estratégias ou direcionamentos para compartilhar os sentidos, no entanto, focalizam a reprodução escrita total ou parcial, além da localização de palavras.

Figura 30: Parlandas

**ATIVIDADE 2**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

LEIA A PARLENDAS ABAIXO COM O PROFESSOR. E, JUNTO COM O SEU COLEGA, MARQUE AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR PEDIR.

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?  
O GATO COMEU.  
CADÊ O GATO?  
FOI PRO MATO.  
CADÊ O MATO?  
O FOGO QUEIMOU.  
CADÊ O FOGO?  
A ÁGUA APAGOU.  
CADÊ A ÁGUA?  
O BOI BEBEU.  
CADÊ O BOI?  
FOI AMASSAR TRIGO.  
CADÊ O TRIGO?  
A GALINHA ESPALHOU.  
CADÊ A GALINHA?  
FOI BOTAR OVO.  
CADÊ O OVO?  
O PADRE BEBEU.  
CADÊ O PADRE?  
FOI REZAR A MISSA.  
CADÊ A MISSA?  
ACABOU!

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.57.

Figura 31: Parlendas

### ATIVIDADE 5A

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

O PROFESSOR FOI PREPARAR UMA ATIVIDADE COM UMA PARLENDAS MUITO CONHECIDA E ACABOU COLANDO OS VERSOS TODOS AO CONTRÁRIO. RECORTE OS VERSOS E COLE-OS NA ORDEM CORRETA DA PARLENDAS.

BOTA NOVE, BOTA DEZ	BOTA CINCO, BOTA SEIS
BOTA TRÊS, BOTA QUATRO	A GALINHA DO VIZINHO
BOTA UM, BOTA DOIS	BOTA SETE, BOTA OITO
BOTA OVO AMARELINHO	

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.65.

O material do programa propõe o trabalho com projetos didáticos. Para o 2º ano, são três temas propostos –, Projeto Didático Cantigas populares, Projeto Didático Pé de Moleque, Canjica e outras receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever e Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal. “Ler para aprender”.

O Projeto Didático Cantigas populares, tem sua escolha justificada pelos idealizadores do material, por constituir-se patrimônio cultural, que pertence a tradição oral, sendo papel fundamental da escola preservar essas canções. Além disso, apresentam ritmo, rimas e repetições que favorecem a memorização e o trabalho com textos. De acordo com os objetivos expressos à página 142 do *Guia*,

Figura 32: Objetivos expressos para o projeto didático Cantigas Populares

## Objetivos

- Escrever textos que eles saibam de memória e, assim, refletir sobre o sistema de escrita, colocar em jogo suas hipóteses, confrontá-las com as dos colegas.
- Participar de uma situação de escrita coletiva, colocando em ação procedimentos relacionados ao ato de escrever.
- Elaborar um livro sobre um assunto trabalhado em sala de aula.
- Apreciar e valorizar um dos elementos da cultura popular.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.142.

As atividades propostas neste projeto, como em várias outras atividades enfocam a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, para tanto usarão como recursos a produção de listas, pesquisas, escrita de bilhetes com vistas a adequar a linguagem oral a linguagem escrita, permanece a reprodução escrita total ou parcial, além da localização de palavras. Podemos observar nas figuras

Figura 33: Lista de palavras (cantigas)

## ATIVIDADE 1B – LISTA DE CANTIGAS CONHECIDAS

### Objetivos

- Conversar sobre algumas cantigas conhecidas pelos alunos.
- Participar da elaboração de um cartaz com uma lista das cantigas conhecidas da turma.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.147.

Figura 34: Projeto Didático Cantigas Populares

---

## ATIVIDADE 2C – CIRCULAR A PALAVRA DITADA

---

### Objetivos

.....

- Participar de leitura coletiva, sempre com reflexão no sistema de escrita.
- Valorizar aspectos da cultura popular.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.153.

Figura 35: Projeto Didático Cantigas Populares

---

## ATIVIDADE 3B – COMPLETAR AS LACUNAS DE UMA CANTIGA

---

### Objetivos

.....

- Refletir sobre o sistema de escrita, confrontando suas hipóteses com as dos colegas.
- Participar de uma situação de escrita discutindo e argumentando sobre a língua escrita.

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.156.

O diferencial neste projeto é a ênfase que recai sobre a escrita do gênero bilhete. Aqui, a proposta é de escrita coletiva, com reflexões sobre as características deste gênero (assunto, finalidade, interlocutor, local de circulação, destinatário, data, etc). O produto final – produção do Livro de Cantigas, tornou-se produto secundário, visto que, segundo as orientações e encaminhamentos (p. 142-163) presentes no *Guia*, ele será confeccionado com sete cantigas. A primeira é produto da escolha do professor de uma cantiga de ninar. A segunda, é uma atividade de colagem, parecida com a figura 31, onde os alunos devem colocar as filipetas (contendo os versos) em ordem. A terceira, é uma cantiga escrita pelo professor e distribuída aos

alunos, a partir de um ditado, os alunos devem encontrar e circular as palavras, concluído irão pintar e colocar no “livro”. A quarta, quinta e sexta cantigas são provenientes de uma atividade em que o professor entregará aos alunos a cantiga semi-pronta, ou seja, com lacunas para os alunos “completarem os espaços em branco”. A última produção do livro, versa sobre uma cantiga que será produzida coletivamente, os alunos receberão uma versão da cantiga “A barata diz que tem...”, que depois de lida, terão suas estrofes mudadas, enquanto o professor a escreve na lousa, aproveitando o momento didático para propor que reflitam sobre a língua.

Projeto Didático Pé de Moleque, Canjica e outras receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever refere-se a uma prática recorrente nas escolas, a Festa Junina. Neste projeto, a intenção é desenvolver conhecimentos sobre o gênero receitas, bem como suas características textuais. O produto final é a elaboração do Livro de Receitas e os procedimentos adotados são os mesmos que os utilizados no projeto anterior, a saber: produção de listas, pesquisas, escrita de bilhetes com vistas a adequar a linguagem oral a linguagem escrita, permanece a reprodução escrita total ou parcial, além da localização de palavras. Em nosso entendimento, se o professor, nos momentos em que são propostos trabalhos de escrita coletiva, seguir as orientações emanadas do *Guia*, serão momentos em que a linguagem como forma de interação;

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, p. 43).

Atividades de escrita proposta pelo material, dentro do Projeto Didático Pé de Moleque, Canjica e outras receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever, presentes no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas são apresentadas nas figuras 36 – 41.

Figura 36: Escrita coletiva

---

## ATIVIDADE 1B – ESCRITA COLETIVA DE LISTA

---

### Objetivos

---

- Conhecer o trabalho a ser desenvolvido para realizar o produto final.
- Participar da elaboração de uma lista das comidas típicas da festa junina.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.176.

Figura 37: Escrita coletiva de bilhete

---

## ATIVIDADE 2A – ESCRITA COLETIVA DE UM BILHETE

---

### Objetivos

---

- Produzir texto, ditando ao professor.
- Diferenciar entre linguagem escrita e linguagem falada.
- Apropriar-se do comportamento escritor.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.177.

Figura 38: Lista de palavras

---

## ATIVIDADE 3A – ESCRITA DE INGREDIENTES

---

### Objetivos

---

- Escrever segundo suas hipóteses de escrita.
- Refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.181.

Figura 39: Escrita do aluno

---

### ATIVIDADE 3B – ESCRITA DO ALUNO

---

#### Objetivos

- Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.
- Escrever segundo sua hipótese de escrita.
- Refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.182.

Figura 40: Escrita do gênero receitas

---

### ATIVIDADE 4C – ESCRITA DAS RECEITAS SELECIONADAS

---

#### Objetivo

- Copiar as receitas selecionadas, atentando-se para os procedimentos de escritor (escrever da direita para a esquerda, transcrever adequadamente, etc.).

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.188.

Figura 41: Escrita coletiva

---

### ATIVIDADE 5B – DEDICATÓRIA PARA A MERENDEIRA

---

#### Objetivos

- Produzir texto, ditando ao professor.
- Diferenciar entre linguagem escrita e linguagem falada.
- Apropriar-se do comportamento escritor.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.190.

O último projeto proposto para as atividades de escrita no material é o Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal. O objetivo aqui apresentado

para a escolha do tema, não tem relevância em si, mas nas possibilidades com que se pode trabalhar gêneros textuais, neste caso, a intenção didática está nos textos científicos. O produto final é a elaboração de um mural “Você sabia que...” com fichas elaboradas pelos alunos. Os procedimentos adotados são os mesmos que os utilizados no projeto anterior, a saber: produção de listas, pesquisas, escrita de bilhetes com vistas a adequar a linguagem oral a linguagem escrita, permanece a cópia total ou parcial, além da localização de palavras. Apresentamos as figuras 42 e 43, a partir das quais propõe-se as atividades de escrita.

Figura 42: Proposta de escrita - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal

### ATIVIDADE 1B

---

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Localize, com seu colega, na lista dos animais abaixo, aqueles que combinamos de estudar no projeto sobre o Pantanal.

TUCANO  
TUIUIÚ  
TUBARÃO  
CAPIVARA  
ONÇA  
OURIÇO  
ANTA  
ARARA  
JACARÉ  
JARARACA  
LOBO-GUARÁ



Figura 43: Proposta de escrita - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal

**ATIVIDADE 1B**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Observe cada um dos animais que estão nas fotos e ligue o nome à imagem correspondente.




JACARÉ-DO-PANTANAL

TUIUIÚ

ONÇA-PINTADA

ANTA




Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.106.

O desafio proposto por este projeto é fazer com que os alunos adquiram comportamento leitor e escritor, para tanto, o material orienta ao professor que explore os conhecimentos prévios dos alunos sobre os animais, utilize estratégias de antecipação, seleção e verificação para ampliar seus conhecimentos, bem como entender a diferença entre índice sumário (sua função social), descobrir informações nas ilustrações enquanto manuseiam textos científicos.

Didaticamente, as orientações seguem a uma certa 'ordem', o professor faz um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, em seguida lê para eles textos científicos que caracterizam os animais anta, tuiuiú, jacaré-do-pantanal e onça-pintada, enquanto o professor lê, orienta os alunos sobre as características estruturais do texto, após cada leitura há as discussões sobre o que foi lido e o que foi aprendido, na sequência, são entregues dois textos lidos aos alunos para que selecionem e organizem as informações que acharem relevantes. O que nos chama

a atenção aqui é que o *Guia*, na página 215, orienta que se a atividade ultrapassar os comumente 50 minutos, destinados à realização, o professor deve interrompê-la e retomá-la posteriormente. A proposta de escrita para este momento é de produção coletiva de um cartaz, com as principais informações acerca de cada animal, visto que as orientações se repetem para cada animal estudado. A etapa seguinte proposta para a escrita é o preenchimento da ficha do animal, veja na figura abaixo:

Figura 44: Ficha do animal - Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal

**ATIVIDADE 4E**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

DESENHE, EM SUA FOLHA, O ANIMAL COMBINADO. ESCREVA O NOME DELE, DISCUTINDO COM SEU COLEGA OS DADOS DA FICHA TÉCNICA.

FICHA DO ANIMAL	
NOME:	
PESO:	
COMPRIMENTO:	
ONDE VIVE:	
ALIMENTAÇÃO:	
FILHOTES:	

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.115.

Neste projeto, é apresentado ao professor e aluno uma proposta bastante interessante para a escrita, a partir da qual, percebemos uma aproximação dos alunos a procedimentos de escritor, nos referimos aqui aos processos de revisão e edição.

Apresentamos algumas considerações a partir da análise das atividades de escrita propostas nos projetos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997), trazem o seguinte conceito de projeto:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada; além disso, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, cartazes de divulgação de uma festa na escola, um único cartaz. (p.70-71)

De acordo com o conceito apresentado nos PCN's o desenvolvimento do projeto foi parcialmente atendido considerando que, os temas não tiveram relevância em si, serviram apenas para a apresentação e estudos dos gêneros textuais.

Ressaltamos aqui, que as intervenções do professor para que os alunos compreendam esse sistema são claras e detalhadas, chegando mesmo a assumir-se como prescritivas. São vários os momentos em que o material exemplifica, como o professor pode contribuir para que os alunos avancem em suas hipóteses e colocar em jogo o que sabem, confrontando-o e intervindo diante das dificuldades apresentadas.

É evidente também as contribuições do material na sistematização do trabalho com a escrita, trata de forma helicoidal de intenções didáticas, uma vez que propõe nas rotinas de escrita e nas atividades permanentes a retomada das aprendizagens. Articula todo o material (que é interdependente), proporcionando o uso do guia, do caderno de atividades, do livro de textos, dos materiais de apoio e da formação teórica de forma quase que simultânea. Ressaltamos aqui, que em vários momentos, as atividades de escrita propostas nos projetos se repetem, com variações de conteúdo.

No que tange as orientações e sistematização, percebemos que há coadunação entre as ideias, à medida em que as crianças são incluídas em atividades linguísticas básicas – falar/ouvir, escrever/ler, a partir de muitos e

variados gêneros textuais, nas inúmeras áreas do conhecimento, tendo em vista, uma situação didática que pode ser mais significativa para elas.

De acordo com Leal e Lima (2012, p. 14), o projeto didático é parte da rotina de aprendizagem, com intenções educativas bastante diferenciadas das atividades permanentes, talvez isso justifique a ênfase na aprendizagem dos gêneros textuais bilhete, receitas e textos científicos.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a decisão sobre o “produto final” de cada projeto. Nas orientações presentes no material do Programa, há a decisão sobre qual será “o produto final” dos projetos. Percebemos que estas diretrizes não favorecem o diálogo, tampouco abre espaços para a interação entre o professor e aluno, para uma ação compartilhada, uma tomada de decisão, sobre a necessidade ou um problema da turma em particular, o que nos faz refletir sobre autonomia pessoal e responsabilidade coletiva de cada integrante desse processo. A decisão sobre o produto final de cada projeto pode ser percebida na figura abaixo:

Figura 45: Produto final de cada projeto.

#### Produto final

Livros com as cantigas favoritas da turma, para serem levados para casa e entregues às turmas de 1º ou 3º anos da escola.

#### Produto final

Um **livro de receitas de comidas típicas de festa junina** para a merendeira da escola.

#### Produto final

O produto final é um **mural, composto de fichas elaboradas pelos alunos** com ilustrações e informações relativas à alimentação, peso e altura dos animais estudados, além de curiosidades. Sugerimos que seja exposto em um lugar em que as demais turmas da escola tenham acesso. Uma boa ideia pode ser convidar os familiares para a inauguração, como forma de compartilhar do aprendizado da turma.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações didáticas, p.141, 172 e 196.

Nery (2007, p. 119), ao escrever *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade* apresenta as três principais características que um projeto didático deve apresentar, concordamos com a autora, são elas:

Produto final, que concretiza as ações dos estudantes;

Participação das crianças em todas as etapas do trabalho (planejamento, realização, avaliação);

Divisão do trabalho, com responsabilização individual e coletiva.

Isto posto, em que medida as orientações e encaminhamentos adotados no material garantem a participação dos alunos em todas as etapas do trabalho (planejamento, realização e avaliação). Considerando-se que o produto final de cada projeto (Livro de Cantigas, p.141; Livro de receitas, p.172 e Mural “Você sabia que...” p. 196) está determinado e não contou com a participação e colaboração dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem? Dependerá da ação do professor. Ele poderá conceber e organizar seu trabalho nas diferentes falas presentes na sala de aula, incentivando a participação, a iniciativa e a cooperação dos alunos. Fomentando o respeito as mais variadas opiniões. Contudo, como o material é, em muitos momentos, prescritivo, o professor poderá não assumir o protagonismo de sua ação.

Barbosa e Horn (2008), ressaltam que trabalhar com projetos, implica em considerar o que as crianças já sabem sobre o assunto/tema proposto. O material do programa reitera essa consideração, no entanto, as pesquisadoras revelam que o professor “não pode impor tais temas, problemas, produtos, pois o engajamento dos estudantes depende justamente deles considerarem relevante o que vai ser realizado”. Há um paradoxo entre as afirmações das autoras e as orientações do *Guia*. Para elas é importante o professor estar atento para as necessidades e interesses do grupo e desta forma, propor temas e pesquisas que envolvam o interesse das crianças, as dúvidas apontadas sobre determinado assunto, os questionamentos, o que indica o nível de curiosidade das crianças e as motivem a participar ativamente das atividades. O ponto de partida é identificar a necessidade do grupo com o qual trabalha, seguido da apresentação de um projeto a ser desenvolvido e explorado pela turma. Para as autoras, o professor é o mediador, no entanto, seu papel central é coordenar os trabalhos, problematizar e orientar as

crianças durante todo o processo. E, defendem alguns requisitos básicos para o desenvolvimento do projeto didático, vejamos a seguir:

- a) intencionalidade – os participantes devem partilhar intenções que justificam a realização do projeto;
- b) problematização – o projeto deve ser originado em algum problema a ser resolvido ou de uma necessidade ou desejo que para ser concretizado é necessário engajamento do grupo;
- c) ação – as atividades devem constituir ações que levam a transformações individuais e coletivas;
- d) experiência – os conhecimentos prévios devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens;
- e) pesquisa – a resolução dos problemas precisa ser decorrência de trabalhos de pesquisa que forneçam informações que orientem as ações. (BARBOSA E HORN, 2008, p.33)

Consideramos relevante trazê-los para a discussão, visto que a escolha, em especial do Projeto Didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal, se contrapõe ao ponto de vista das autoras, no requisito b, nesse aspecto, concatenamos nossas ideias com as autoras. Assim sendo, parece-nos que as orientações para estas situações didáticas não conseguirão comprometer professores e alunos com os propósitos do projeto, não se sentirão engajados, tampouco comprometidos, corre-se o risco de uma prática pedagógica, vazia de sentidos, um fazer por fazer.

Em última análise, apresentamos um conceito defendido por Délia Lerner (2002), para ela

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, o texto e seu contexto. (p.17).

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... (p.18)

Olhando para as atividades do material e relacionando aos conceitos da referida autora, parece-nos que cumprem parcialmente, uma vez que os alunos não estão envolvidos em práticas que os coloque “como uma comunidade de escritores” ao contrário, preenchem espaços em branco, cobrem lacunas ou localizam palavras,

deixando as atividades aqui, mais próximas da primeira e segunda concepções de linguagem. Uma vez mais, depende da ação do professor e das concepções que tem acerca do ensino e da aprendizagem.

Trazemos para essa discussão, o trabalho de Calkins (1989), nele encontramos contribuições valiosas para a construção de um espaço adequado para a produção escrita. Partindo de suas experiências, a autora evidencia a importância da interação social nesse espaço e faz um convite aos professores para que, olhem/observem como as crianças escrevem, como ocorre o desenvolvimento da escrita.

Nessas observações aprendemos muito sobre a construção da escrita e, como podemos realizar intervenções nos trabalhos dos alunos, considerando a especificidade de cada um. A criança deve ser vista como um ser ativo que produz, que constrói, que interage e que dá pistas para a nossa intervenção. Calkins (1989) ressalta a necessidade de que nesses espaços, os textos escritos sejam lidos, discutidos, reelaborados, ou seja, o professor e os alunos são percebidos como parte integrante do processo de escrita.

O primeiro aspecto a ser considerado refere-se ao ambiente que se constrói em sala de aula. A sala de aula poderá ser pensada como um lugar, em que as crianças tenham a oportunidade de se movimentar com autonomia, sob o olhar atento do professor. Um espaço previsível, cuidadosamente planejado, dentro de uma organização, com horários e regras preestabelecidas que permitam as mais diversas interações. Calkins (1989), considera que os ambientes mais criativos em nossa sociedade não são os mais sofisticados, mas aqueles previsíveis e simples, “uma vez que as interações e o trabalho que se tem a fazer já são, por si sós, complexos e imprevisíveis” (p.25).

O segundo aspecto diz respeito ao dimensionamento do tempo, para ela, é necessário estabelecer um certo ritmo nesse espaço, propiciando-se tempo necessário, adequado, para que os alunos possam escrever, reescrever e falar o que escreveram, com os colegas e com o professor. A escrita de um texto não se esgota em um dia e, como sugere Calkins (1989), o estabelecimento de um período para a escrita é importante, pois permite que as crianças assumam controle sobre

seus próprios processos de escrita. Quando esses alunos conhecem os parâmetros em que estão trabalhando, podem desenvolver estratégias e planos para a elaboração do seu texto, “O processo da escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas recursivos, que se sobrepõem”. Calkins (1989, p. 52).

Assim, após definir o tema a ser trabalhado, cada aluno ou o grupo, inicia o primeiro rascunho; a seguir, esse rascunho será lido para a classe, recebendo opiniões e sugestões da professora e dos outros alunos. Tal momento é marcado por perguntas, indagações, sugestões e dúvidas. Essa interação possibilita, muitas vezes, a reelaboração do pensamento do autor e, por sua vez, do texto lido. O mais relevante desse processo são as possibilidades de troca de ideias, opiniões e conhecimentos entre o autor do texto e os seus leitores. “Trata-se da escrita sem pressa, com destino e significação, a escrita da vida, que vai muito além do atendimento a uma encomenda, ou ao cumprimento de uma obrigação” (DIETZSCH; SILVA, 1994, p.60).

É, pois, fundamental um espaço onde os que escrevem sejam também leitores e que o texto seja visto como uma obra inacabada que vai se construindo à medida que o escritor interage com os leitores que estão à sua volta.

Um ambiente assim preparado inspirará confiança para a criança se expressar, sem medo nem restrições. O professor, ao trabalhar o grupo, vai procurar construir laços afetivos, aprofundando relações entre os participantes. Isso possibilitará maior abertura, gerando confiabilidade, fazendo com que o aluno assumira sua palavra e se sinta inserido no meio ambiente, contando sempre com o outro na construção de sua escrita/texto. “Portanto, o mínimo que podemos fazer é ajudar os jovens a verem a escrita como um meio seguro, um lugar para a exploração e descoberta; necessitamos ajudá-los a ver a aula de redação como uma comunidade de apoio” (CALKINS, 1989, p.129).

Outro aspecto, lembrado por Calkins (1989), diz respeito à relação que o professor estabelece com a escrita e a leitura, ou seja, se o professor não demonstrar entusiasmo, interesse e comprometimento, provavelmente, os alunos também não o farão. Se o ler e escrever são dois acontecimentos importantes nas nossas vidas, as pessoas que irão mediatizar esses momentos são também de



fundamental importância. O professor, além de ser o mediador do texto, criará oportunidades para que outros escritos entrem na sala de aula. É fundamental que se leia muito, oferecendo-se à classe uma gama variável de textos.

Segundo a autora: "O papel do professor é fornecer o tempo, materiais e estrutura para toda esta escrita/diálogo/leitura/escuta e resposta, ampliando o que as crianças são capazes de fazer." (1989, p.62).

Pensando no papel do professor e nas formas como pode contribuir com os alunos, para que se tornem escritores, passemos a verificar como fica esta mediação entre o que se precisa fazer e as orientações que recebem no material do Programa a partir de uma análise cujo foco aqui serão as sequências didáticas. A sequência didática tem por objetivo trabalhar com a produção de gêneros textuais curtos que facilitem a compreensão do processo de elaboração textual: textos memorizados e reescrita de textos.

Para a análise, apresentaremos os objetivos das atividades de escrita, em seguida as expectativas geradas em torno destas atividades e as atividades propriamente dita.

As sequências didáticas propostas pelo material, estão relacionadas ao gênero contos. Os temas propostos são: Era uma vez um conto de fadas; Reescrita de contos de fadas e Ortografia.

São objetivos a serem alcançados com estes trabalhos: conhecer algumas características do gênero contos de fadas, diferenciando a forma oral da escrita. O comportamento do escritor deve ser: planejar o que escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após escrever, etc. Comparar formas diferentes de expressar o mesmo conteúdo em duas versões de contos de fadas; ditar ao professor o final do conto, fazendo uso da linguagem que se usa para escrever. Desenvolver comportamentos de escritor. Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.

De acordo com o *Guia* (p.40), as expectativas de aprendizagem relacionadas às situações de produção de textos são:

a- participar de reescritas de histórias conhecidas, realizadas coletivamente, e, ou, em grupo ou duplas, ditando para o professor ou colegas e, quando possível, escrevendo de próprio punho, recuperando os episódios essenciais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse mesmo texto;

b- participar de situações de produção de textos de autoria (como, por exemplo, bilhetes, cartas, textos instrucionais, verbetes de curiosidades) e de completação de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva, em grupos ou individualmente, ditando para o professor ou colegas ou escrevendo de próprio punho;

c- no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que se vai escrever, considerando o contexto de produção; reler o que se está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;

d- participar de situações de revisão coletiva de textos – ou realizadas em parceria com colegas, depois de finalizada a primeira versão.

Figura 46: Atividade de escrita – Sequência Era uma vez um conto de fadas<sup>34</sup>.

---

## ATIVIDADE 3 – DITADO DE UM TEXTO AO PROFESSOR

---

### Objetivos

---

- Perceber a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita.
- Comportamentos de escritor: planejar o que escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após escrever, etc.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p.260.

---

<sup>34</sup> Nesta proposta de escrita, os alunos ditarão um conto (lido pelo professor anteriormente), espera-se que desta forma, desenvolva o comportamento leitor e ajuste o oral ao escrito.

Figura 47: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas<sup>35</sup>.

### ATIVIDADE 2B

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

O PROFESSOR VAI LER AS PALAVRAS QUE OS AUTORES USAM PARA DESCREVER A PERSONAGEM CHAPEUZINHO VERMELHO. MARQUE QUAIS SÃO ELAS.

GRACIOSA	FEIA	MALVADA
LINDA	BOBA	ESPERTA

QUE PALAVRAS OS AUTORES USAM PARA DESCREVER O LOBO?

ENGRAÇADO	MALVADO	BONITO
FEIOSO	UMA FERA	MELADO

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.123.

<sup>35</sup> Aqui, a proposta é que os alunos utilizem estratégias de seleção, antecipação e verificação ao ler os contos sugeridos no Guia, que compare versões do mesmo conto e na sequência localize na atividade acima, as palavras usadas pelos autores para descrever os personagens.

Figura 48: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas<sup>36</sup>.**ATIVIDADE 2C**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

CHAPEUZINHO VERMELHO ENCONTRA O LOBO DEITADO NA CAMA DA VOVÓ.  
NA PRIMEIRA VERSÃO, ELA DIZ:

OH, VOVÓ, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NA SEGUNDA VERSÃO, ELA DIZ:

VOVÓ \_\_\_\_\_

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.124.

<sup>36</sup> Esta atividade é uma continuidade da atividade anterior, não é solicitado a localizar palavras, mas reescrever o que o professor leu em cada trecho.

Figura 49: Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas<sup>37</sup>.**ATIVIDADE 2C**  
.....

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ESCREVA, COMBINANDO COM SEU COLEGA, DA MELHOR FORMA QUE VOCÊ PUDER, A CONVERSA ENTRE CHAPEUZINHO E O LOBO MAU QUANDO ELA O ENCONTROU DEITADO NA CAMA DA VOVÓ.

OH, VOVÓ,

---

---

---

---

ESCREVA, COMBINANDO COM SEU COLEGA, DA MELHOR FORMA QUE VOCÊ PUDER, A LETRA DA MÚSICA QUE CHAPEUZINHO CANTA QUANDO ESTÁ INDO VISITAR SUA VOVÓ:

---

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.125

<sup>37</sup> Na realização desta atividade, o aluno precisa mobilizar os conhecimentos que tem para escrever as características da cada personagem, bem como localizar as informações, no segundo texto.

**Figura 50:** Atividade de escrita – Sequência Reescrita de contos de fadas

### ATIVIDADE 4B

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

O PROFESSOR VAI LER UM PEDAÇO DA HISTÓRIA O LOBO E OS SETE CABRITINHOS. ESCREVA AS CARACTERÍSTICAS DA CABRA E DO LOBO.

CABRA	LOBO

O PROFESSOR VAI LER UM PEDAÇO DA HISTÓRIA O LOBO E OS SETE CABRITINHOS. DESCUBRA OS ESCONDERIJOS DOS CABRITINHOS E ANOTE-OS NO ESPAÇO ABAIXO.

“O LOBO ENCOSTOU A PATA NA VIDRAÇA E, QUANDO OS CABRITINHOS VIRAM QUE A PATA ERA BRANCA, ACREDITARAM QUE ERA VERDADE O QUE O LOBO HAVIA DITO E ABRIRAM A PORTA.

MAS QUEM ENTROU NA CASA DELES? O LOBO.

OS CABRITINHOS FICARAM APAVORADOS E FORAM CORRENDO SE ESCONDER. UM DELES CORREU PARA DEBAIXO DA MESA, O SEGUNDO FOI PARA TRÁS DA CAMA, O TERCEIRO PULOU PARA A LAREIRA, O QUARTO FOI PARA A COZINHA, O QUINTO SE TRANCOU NO ARMÁRIO, O SEXTO FOI PARA TRÁS DA PIA E O SÉTIMO ENTROU NA CAIXA DO RELÓGIO DE PÊNDELO.

MAS O LOBO CONSEGUIU ENCONTRAR TODOS ELES E NÃO PERDEU TEMPO COM CONVERSA MOLE: ENGOLIU TODOS, UM POR UM, DE UMA BOCADA SÓ.”

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.126

Nas propostas das figuras 48 e 49 percebe-se que elas atendem as expectativas de aprendizagem, mesmo em um contexto em que os alunos escrevem em duplas. Em sua essência, essas atividades contemplam a terceira concepção de linguagem e cumprem a função de ajudar os alunos a construir o comportamento escritor. No entanto, a proposta de atividade da figura 50, é meramente reprodutivista, uma vez que os alunos precisam preencher os espaços com as características dos animais, vistas anteriormente, e depois ler para a sala, com o objetivo de descobrir uma informação previamente solicitada. Os enunciados são objetivos, não favorecem a reflexão, na prática, o aluno não fará inferências ou

deduções, serão literalmente interpretadas e, corre-se o risco de não haver um processo de significação do mundo, das coisas ou das pessoas.

Enunciados como estes, para Bräkling (2002), mostram que a linguagem não representa o pensamento, uma vez que, nos dias atuais,

Toda vez que alguém utiliza a linguagem está realizando ações de natureza bastante variadas: afirmar, avisar, mandar, pedir, ameaçar, autorizar, prometer, sugerir, manifestar um desejo, expressar surpresa, declarar, informar, argumentar, defender, condenar... Quer dizer, quando se expressa verbalmente — por escrito ou oralmente —, não se está representando uma realidade, mas as intenções de quem produziu o enunciado, visando determinados efeitos sobre o seu interlocutor. (p.03).

Nas expectativas encontramos uma concepção interessante sobre o processo de reescrita de textos e de produção de textos, nos referimos a autoria, contudo, há divergências entre o proposto e o praticado.

Calkins (1989), defende que as crianças podem escrever muito antes do que jamais pensamos ser possível. A maioria das crianças chega a escola sabendo já muitas letras e, com estas escrevem poemas, calendários, histórias, rótulos e canções. Aprenderão escrever, escrevendo e vivendo com a sensação de “sou alguém que escreve”. (p.64).

Nas palavras da autora, a composição literária deve ser entendida como uma habilidade a ser ensinada, contrário ao pensamento de conteúdo a ser dominado, numa relação de interação por meio da qual o ensino da língua materna e da escrita são apoiados e incentivados pelo professor. Afirma ainda que, “se nós, enquanto professores de escrita, observamos nossos estudantes escreverem, então podemos ajudá-los a desenvolver estratégias mais efetivas para a escrita. (p.28).

No entendimento de Calkins (1989), inclusive com fundamentação empírica, as *oficinas de escrita* apresentam-se como uma proposta bastante significativa ao desenvolvimento da habilidade de escrever, pois nelas, as crianças envolvem-se profundamente com a escrita, compartilham seus textos e se percebem autores. Nas oficinas de escrita, as crianças são incentivadas a desenvolver os processos de ensaio, esboço, revisão e edição. Nas palavras da autora, *ensaio* é, acima de tudo, um modo de vida. No ensaio, são considerados vários tópicos: o planejamento de uma história, a antecipação de respostas e a pressão de romper o bloqueio do escritor. O *esboço* pode começar com uma imagem, uma sentença que permanece

na mente, uma recordação; é um estágio de nosso processo de composição que implica hesitação de nossos esforços. A *revisão*, significa apenas re-visar, ver novamente, nos ajudam a ver os temas que emergem e o desenvolvimento daquilo que queremos dizer. A *edição*, é o momento em que se toma as decisões mais importantes, se recorre a emoção, substitui termos ou até mesmo frases inteiras, em busca de um texto forte e objetivo.

Os processos de ensaio, esboço, revisão e edição são discursivos entre o autor e o texto, onde a todo momento, ao lê-lo ou relê-lo, muda de um processo ao outro em questão de segundos.

Esperamos poder oferecer alguma contribuição com a elucidação, apoiados em Calkins, sobre o processo efetivo da autoria em sala de aula.

Novas propostas de escrita, estão presentes na *Sequência didática Ortografia*, aqui, inicialmente, há um de trabalho formação docente, cuja intenção é esclarecer o professor sobre os erros na escrita que os alunos cometeram. De acordo com o material, o aluno, muitas vezes, comete erros na escrita porque ainda não se deu conta de que há diferenças entre o oral e o escrito; há diferenças entre a linguagem informal e a formal; nas oralizações, não pronunciamos “os espaços entre as palavras” (lacunas), trata-se de uma exigência da escrita. Uma vez que o professor procura refletir e entender as razões do “erro”, ficará mais fácil mediá-los, criando possibilidades para que o aluno reflita sobre a língua. Nesse caso, a correção deve ser formativa para o aluno, instrumentalizando-o para superar suas dificuldades. As atividades que o material propõe para auxiliar os alunos são ditados interativos e situações em que deve refletir sobre a quantidade de palavras. Aqui, percebemos que as concepções propostas no material para o trabalho com os “erros”, estão em consonância com a terceira concepção de linguagem, considerando que a “linguagem, aqui, é compreendida como processo de significação do mundo, das coisas e das pessoas”. (BRÄKLING, 2002).

De acordo com o *Guia*, para a realização do ditado interativo a proposta é que o professor leia a cantiga aos alunos, em seguida, dite uma das palavras (presente na cantiga) e, a cada palavra ditada pelo professor, estes devem interrompê-lo para discutir a escrita da palavra, as regularidades. A intenção é que sejam discutidas as dúvidas que por ventura possam ter em relação a ortografia, promovendo a análise e



a reflexão. Novamente, percebemos que o sucesso de tais atividades depende do professor. Espera-se que o professor supere e ultrapasse o processo de ensino centrado na transmissão, espera-se que suas iniciativas o aproximem de um ensino coletivo e colaborativo, espera-se que ele assuma a concepção de linguagem como forma de interação, como construção dos sentidos que serão construídos em situações didáticas como esta.

Figura 51: Ditado interativo

### ATIVIDADE 1B

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### A CANOA VIROU

A CANOA VIROU,  
 POIS DEIXARAM ELA VIRAR.  
 FOI POR CAUSA DE (\_\_\_\_\_),  
 QUE NÃO SOUBE REMAR.  
 SE EU FOSSE UM PEIXINHO  
 E SOUBESSE NADAR,  
 EU TIRAVA (\_\_\_\_\_)   
 DO FUNDO DO MAR.  
 AIRI PRA CÁ,  
 AIRI PRA LÁ,  
 (\_\_\_\_\_) É BELA  
 E QUER CASAR.

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.148.

Figura 52: Escrita do aluno.

**ATIVIDADE 2B**  
.....

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Depois de ouvir o poema "Chatice", de José Paulo Paes, lido pelo professor, reescreva cada verso, observando a separação entre as palavras. Os números entre parênteses indicam quantas palavras há em cada verso.

JACARÉ (1) \_\_\_\_\_

LARGADOMEUPÉ (4) \_\_\_\_\_

DEIXADESERCHATO! (4) \_\_\_\_\_

SEVOCÊTEMFOME, (4) \_\_\_\_\_

ENTÃOVÊSECOME (4) \_\_\_\_\_

SÓOMEUSAPATO, (4) \_\_\_\_\_

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.149.

Figura 53: Escrita do aluno.<sup>38</sup>

**ATIVIDADE 2C**  
 .....  
 NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Reescreva cada verso da parlenda "Lá na Rua 24 . . .", separando as palavras.  
 LÁ NARUA 24  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 UMAMULHER MATOU UM SAPO  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 COMASOLADOSAPATO  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 OSAPATOESTREMECEU

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.151.

Nas atividades de escrita, propostas nas figuras 57 e 58, apesar dos erros estarem contextualizados (inseridos em uma parlenda), entendemos que são atividades desnecessárias, se considerarmos que o professor está em constante processo de interação junto aos alunos, o que aumenta suas possibilidades de realizar intervenções pontuais, o correto seria tratá-los à medida que ocorressem, sem trazer para a sala, "erros" que não pertencem à sala, mas a alguns alunos.

Para Calkins (1989), os erros são hipóteses de trabalho que o aluno vai estabelecendo quando se depara com a escrita. São tentativas e ações a serem consideradas, reveladas e dirimidas, para que construam o seu próprio conhecimento. A produção escrita não deve ser percebida como um mero instrumento de aferição de regras gramaticais, mas, antes, como um momento no qual os alunos possam assumir os textos, registrando-os.

<sup>38</sup> Nesta proposta, enquanto o professor lê para os alunos as frases, devem estar atentos e ajustar o oral ao escrito, percebendo os espaços existentes nas palavras, reescrevendo-as.

Apresentamos as contribuições de Calkins (1989), Lerner (2012), como uma possível alternativa para que os alunos realmente possam desenvolver comportamento de escritor.

#### 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta analisar o material do Programa Bolsa Alfabetização e, a partir daí, verificar qual é a concepção de linguagem presente no contexto do Programa e em que medida esta concepção de linguagem está presente nas atividades de escrita propostas pelo caderno de atividades do aluno do segundo ano.

Analisamos o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e o Caderno de atividades do aluno, distribuído aos alunos e professores participantes do segundo ano, do Ciclo I, do Ensino Fundamental.

Foi possível concluir que para promover a melhoria no ensino, o Programa concentrou esforços na formação inicial e continuada dos professores. Para a formação continuada, adotou o sistema de formação *in loco*, mediada por parceiros da escola e, pode contar com o apoio de um *segundo professor em sala*, denominado aluno pesquisador. Para a formação inicial, implantou o Programa Escola Pública e Universidade na alfabetização –, Bolsa Alfabetização e firmou parcerias entre escola e IES. Por intermédio desses convênios, passou-se a contar com a presença do aluno pesquisador.

O Programa Bolsa Alfabetização apresenta como principal referencial teórico para a elaboração de seus materiais a Psicogênese da Língua Escrita, uma concepção de alfabetização desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999). De acordo com os resultados obtidos, as pesquisadoras descobriram que muito antes de iniciar seu processo de escolarização, as crianças possuem conhecimentos sobre o que é a leitura e a escrita. Esses conhecimentos são produtos de uma tarefa árdua, em que as crianças constroem e reconstróem seus sistemas de representação, passando pelo que as pesquisadoras denominaram por “hipóteses de escrita”. As hipóteses de escrita são descritas como um processo evolutivo não apenas em relação ao funcionamento da língua escrita, mas também do que ela representa. Nessa concepção, a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, sendo imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões, porque a língua é um sistema

discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada e o objetivo final é que os alunos se tornem leitores e escritores competentes.

Apoiados neste referencial teórico, O Programa Bolsa Alfabetização traz aos professores uma diversidade de textos que vão dos, referenciais aos literários, o que favorece o trabalho com as diferentes situações de interlocução, promovendo a facilitação do trabalho que está organizado pelos eixos da oralidade, leitura, produção escrita (textos) e análise linguística. Esta organização aponta para o professor a necessidade de articular os quatro eixos, não devendo focar em um único processo, relegando os demais.

Do ponto de vista da análise documental, as intenções didáticas para o trabalho com a escrita estão sistematizadas de forma a possibilitar a retomada das aprendizagens, articulando todo o material (que é interdependente), proporcionando o uso do *Guia*, do *caderno de atividades*, do *livro de textos*, dos materiais de apoio e da formação teórica, de forma quase que simultânea.

Percebemos que no material, há uma aproximação à terceira concepção de linguagem, contudo, como não analisamos as propostas de produção da escrita, não podemos afirmar se realmente aconteceu um trabalho proficiente por parte do docente dentro desta concepção. Para identificar a terceira concepção de linguagem dependemos das ações do professor, das relações estabelecidas em sala de aula, à medida em que as orientações contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, não garantem uma prática discursiva.

Com vistas a melhorar a prática docente, O Programa Bolsa Alfabetização apresenta materiais didáticos comprometidos com a formação continuada dos professores alfabetizadores, deixando explícita a necessidade dessa formação, de forma a garantir a reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, a formação continuada deve ser entendida como um momento em que os professores precisam refletir sobre seus esquemas de ação e atitudes desenvolvidos durante e depois da aula.

A partir das análises documentais, foi possível depreender que no contexto atual e, apoiados pelos teóricos neste trabalho, o professor precisa conhecer sua

concepção de linguagem, é ela que fundamenta sua prática pedagógica. Precisa entender que no cotidiano da sala de aula, estão presentes, de alguma forma, diferentes concepções de linguagem. O professor, será o mediador na busca dos diversos sentidos possíveis da linguagem, procurando assimilar e organizar as diferentes falas presentes na sala de aula, incentivando a participação, a iniciativa e a cooperação dos alunos e fazendo-se respeitar as mais variadas opiniões. Diante do exposto, pensamos que o ensino da língua começa pela construção de relações adequadas, que permitirão uma efetiva interação entre o professor e os alunos; cada um com seu espaço para se colocar, participar, dialogar, negociar, enfim, constituir-se como sujeito.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo**: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia. (Relatório de pesquisa pós doutoral). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 11/07/2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p.112-129, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 11/07/2015.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 27/07/15.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: Sentidos e significados. **Revista Eletrônica Debates em Educação**, Maceió, CEDU, UFAL Vol. 1, n. 2 jul/dez. 2009. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAAahUKEwiw4svvhJnIAhXKHpAKHQd1CsM&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufal.br%2Findex.php%2Fdebateseducacao%2Farticle%2Fdownload%2F44%2F51&usq=AFQjCNGvdXNvtgQU\\_0ofa44ZBRD\\_GOk0OQ&sig2=ICN8KA0GORVbX9XoD0v28g](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAAahUKEwiw4svvhJnIAhXKHpAKHQd1CsM&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufal.br%2Findex.php%2Fdebateseducacao%2Farticle%2Fdownload%2F44%2F51&usq=AFQjCNGvdXNvtgQU_0ofa44ZBRD_GOk0OQ&sig2=ICN8KA0GORVbX9XoD0v28g)>. Acesso em: 17/07/2015.

AZANHA, José Mário Pires. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25/07/2015.



AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWEL, Vania Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. In: SILVA, Carmem Luci da Costa... [et al.]. **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 12-33. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf>>. Acesso em: 25/07/2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem S. e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no País**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003)>. Acesso em 10/07/2015.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em 03/03/2016.

BORGES, Zacarias Pereira. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução** (Tese de Doutorado). São Paulo: UNICAMP, 2001.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Concepções de linguagem e suas implicações para a prática Pedagógica**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_Linguagem\\_e\\_Suas\\_Implica%C3%A7%C3%B5es\\_para\\_a\\_Pr%C3%A1tica\\_Pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_Linguagem_e_Suas_Implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica)>.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Oficina Cultural 4. **Lendo e produzindo textos acadêmicos**. São Paulo: CENP, 2001-2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em 20/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 13.005, de 25/06/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso: 20/03/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização. Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries. Brasília, MEC, 1999. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores**, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores**, PROFA – Guia do Formador, módulo 1. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores**, PROFA – Guia do Formador, módulo 2. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores**, PROFA – Guia do Formador, módulo 3. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_3.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – **Referenciais para Formação de Professores** - Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso: 20/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 01/07/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://www.fenep.org.br/resolucao-no-2-de-1o-de-julho-de-2015-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-inicial-em-nivel-superior/>>. Acesso: 20/03/2016.

BROTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29, 2006, Caxambu, Brasil. Arquivo de eventos. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1763--Int.pdf>>. Acesso em: 25/07/2015.

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. (Org.). **Ensinar** - tarefa de profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006)>. Acesso em: 18/07/2015.

CHARLOT, Bernard. **Desafios da educação na contemporaneidade**: reflexões de um pesquisador. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em 01/08/2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miraller. **Escrever e Ler** – Volume I e II. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DIETZSCH, Mary Júlia Martins; SILVA, Maria Alice Setúbal. Itinerantes e itinerários na busca da palavra. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.88, p.55-63, fev. 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, (2004).

FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) **A produção de notações na criança**: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. (Org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação (UFES), v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da infância**: ensino de leitura. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1954.

GARCIA, Marisa. **Programa Ler e Escrever/Bolsa Alfabetização**: um diálogo entre a formação inicial e a continuada. II Congresso Nacional de Formação de

Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, v.1, n. 01, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 13 n. 37 jan/abr. 2008, p. 57-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil**. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf)>. Acesso em 10/07/2015.

GATTI, Bernardete Angelina; Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

GATTI, Bernardete Angelina; Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: Gláucia Muniz P. Lara (Org.). **Língua (gem), texto, discurso** – entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever** – uma mera exigência escolar? Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>>. Acesso em 10/07/2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIMENO, Sacristã. Tendências investigativas na formação de professores. **19ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu (MG), 1996. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1697/1667>>. Acesso em 10/07/2015.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

IMBERNON, F. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf)>. Acesso em: 01/08/2015.

KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia & MOLINARI, Claudia. **Alfabetização de crianças**: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. In: **Pela história, penetrando na linguagem, com Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget. **Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista In: **A aquisição da língua escrita na criança**: escola tradicional X escola construtivista. 1996. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Ceará — FAGED/UFC, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01/08/2015.



LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**, n.24, p.25-31, 1991.

LEITE, Lúcia Helena. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, n. 8, 1998, pág. 24-33.

**LEMAD** - Laboratório de Ensino e Material Didático - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Cartilha\\_da\\_Inf%C3%A2ncia\\_Ensino\\_da\\_leitura\\_Galhardo\\_1911\\_Biblioteca\\_Nacional\\_de\\_Maestro\\_httpwww.bnm.me.gov.ar.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Cartilha_da_Inf%C3%A2ncia_Ensino_da_leitura_Galhardo_1911_Biblioteca_Nacional_de_Maestro_httpwww.bnm.me.gov.ar.pdf)>. Acesso em: 20/03/2016.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia Palácios. **A aprendizagem da língua escrita na escola** – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LERNER, Delia. **O papel da cópia no processo de alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale, 2008. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/delia\\_lerner\\_papel\\_da\\_copia\\_ceale.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/delia_lerner_papel_da_copia_ceale.pdf)>. Acesso em: 01/08/2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave**. São Paulo: Caminho Suave, 1954.

LÜDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 179- 202.

LURIA, A.R. YUDOVICH, F. I. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52). Disponível em <[http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4\\_doc52\\_inserciondocencia\\_2011.pdf](http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf)> . Acesso em 22/07/2015.

MARQUES, Valdemar. **Escola** – padrão: acertos e equívocos de uma política educacional. 1997. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MEDEIROS, Gutemberg de. Entrevista com Solomônovitch Schnaiderman. **Revista USP:** São Paulo, n.75, p. 86-100, set/nov. 2007.

MENDONÇA, Ida Regina Moro Milleo de. **A função social da escola.** Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/funcao-social-da-escola-55a4d12443c7e.html>. Acesso em: 10/07/2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz.; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização - método sociolinguístico:** consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 10/07/2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://acoalfaplp.net>>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>>. Acesso em: 20/03/2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>>. Acesso em: 20/03/2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História da Formação de Alfabetizadores no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 20/03/2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia. RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. "**Uma proposta para o próximo milênio: O pensamento interacionista sobre alfabetização**". Presença Pedagógica. Belo Horizonte/MG, set-out., 1999, v. 5, no 29, pp. 21-27.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs). Roger Chartier ... [et al.]. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático** – São Paulo: Editora Unesp, Marília: Oficina Universitária, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, 2011.

NEMIROVSKY, Myriam. **A aprendizagem da Linguagem escrita**. Artmed, 2002.

NEMIROVSKY, Myriam. **O Ensino da Linguagem escrita**. Artmed, 2002.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, v.22, n. 74, Campinas, CEDES, 2001, p.27-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>> Acesso em: 27/07/2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade In. DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORNELLAS, Clara Ávila. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. Espéculo: **Revista de Estudos Literários**, São Paulo: UNESP - Assis/FAPESP Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html>>. Acesso em 22/08/2015.

PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz. LERNER, Delia de Zunino. **Compreensão da leitura e expressão escrita**. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PALMA FILHO, J. C. **A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)**. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan/jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.83-105.

PAULINA, Iracy. **Cópia: tempo perdido**. NOVA ESCOLA, São Paulo, edição 229, Janeiro/Feveireiro 2010.

PEREZ, José Roberto Rus. São Paulo: **A Educação nos Anos 80** – Diagnóstico Preliminar. UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 16, 1990.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Forense, 1967.

PIAGET, Jean. **Studes d'épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaires, 1958.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. (Org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação e Sociedade**, v.22, n. 74, Campinas, Cedes, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100007)> Acesso em: 27/07/2015.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 10/07/2015.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Campinas, 1995.

ROSA, Sanny S. da. **A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização**: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5, n.2, julho de 2010. Acesso em 10/07/2015.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. **Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011)**. Revista Série-Estudos, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SANTOS. Ana Maria Martins da Costa. (Org.) **Programa de formação de professores Ler e Escrever**: avanços e desafios do trabalho docente no processo de alfabetização e letramento. Curitiba, PR: CV, 2013.

SANTOS. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. **Políticas públicas para o ensino fundamental**: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação (SAEB). Educ. Soc., Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 346-367.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Constituição (1967)**. Constituição do Estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, São Paulo, 6 out. 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-anteriores/constituicao-estadual-1967/>>. Acesso em: 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica**. Programa Letra e Vida. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/Arquivos/Guia\\_1a\\_Serie\\_Vol1-ok.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/Arquivos/Guia_1a_Serie_Vol1-ok.pdf)>. Acesso em: 12/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Decreto nº 51.627, de 01/03/2007**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Decreto nº 54.553, de 16/07/2009.** Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Dez metas para o ano de 2010.** Uma nova agenda para a educação pública. 2010. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metasacoes.htm>. Acesso em: 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Grupo de Legislação Educacional – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação - Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama.** São Paulo, SE/GLE, 2011. v. único. Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE\\_OBRA\\_IMESP\\_06807\\_internet.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf). Acesso em: 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa.** São Paulo: CGEB/CEFAI, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. Programa Ler e Escrever. **Coletânea de atividades** (volume único), 2º ano, 7ª edição, rev. e atual. São Paulo: FDE: 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. Programa Ler e Escrever. **Guia de Planejamento e Orientações didáticas ao professor alfabetizador** (volume único), 2º ano, 7ª edição, versão comp., ver. e atualiz. dos volumes 1, 2, da 6ª edição, São Paulo: FDE: 2014.



SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. Programa Ler e Escrever. **Livro de textos do aluno**. 5ª edição. São Paulo: FDE: 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Programa Ler e Escrever**. Uma nova agenda para a educação pública. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0>>. Acesso em: 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Relatório Pedagógico SARESP 2013**. Disponível em: <[http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013\\_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico%20%C2%BA\\_3%C2%BA%20EF.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico%20%C2%BA_3%C2%BA%20EF.pdf)>. Acesso em: 16/08/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE N.º 18, de 02/03/2007**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18\\_07.HTM?Time=16/08/2015%2016:56:00](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_07.HTM?Time=16/08/2015%2016:56:00)>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE - 86, de 19-12-2007**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE 96, de 23/12/2008**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE - 66, de 21/08/2009**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE nº 74, de 24-11-2011**. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=258&OT=0>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE 81, de 16-12-2011.** Disponível em: <[http://siau.ehttp://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81\\_11.HTM?Time=29/09/2015%2015:44:37](http://siau.ehttp://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=29/09/2015%2015:44:37)>. Acesso em: 24/09/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE 46, de 25/04/2012.** Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em 10/07/2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE 3, de 16-1-2014.** Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03\\_14.HTM?Time=29/09/2015%2015:32:14](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=29/09/2015%2015:32:14)>. Acesso em: 24/09/2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre. Artmed, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987. p. 1-22. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em 10/07/2015.

SILVA, Jr., J João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 24, set/out/nov/dez, 2003, p. 78-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07>>. Acesso em 10/07/2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, dez. 1990.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo: Editora Artmed, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 21/08/2015.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n.34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil - 26/11/2000. Disponível em: <[http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005\\_lettrar\\_e\\_mais\\_que\\_alfabetizar.pdf](http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005_lettrar_e_mais_que_alfabetizar.pdf)>. Acesso em 21/08/2015.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.9, n.52, jul/ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em 26/03/2016.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento. Conferência proferida no **Primeiro Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)** da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Comunicação oral).

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Emília Helena de. **A língua e a escola na Bahia no século XIX**: um olhar sobre materiais didáticos. Salvador: EDUFBA, 2012, pp.647-666. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-46.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

TANCREDI, Regina. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma discussão. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009. v. 1.

TANCREDI, Regina. **Políticas públicas de formação de professores**: o PIBID em foco. Revista Exitus, v. 3, p. 1-21, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20/03/2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 10ª edição. Petrópolis. Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. A Intervenção Pedagógica e a Compreensão da Língua Escrita. **Primer Congreso Latino-americano de Lectoescritura**, San José de Costa Rica, 1984.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** – uma proposta construtivista. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2003.

TOLCHINSKY, Liliana. **Aprendizagem da Linguagem Escrita** – processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995.

TOLCHINSKY, Liliana; TEBEROSKY, Ana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

UNESCO. **O desafio da Alfabetização Global.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 17/07/2015.

Verbetes do **HISTEDBR:** Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000-2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm)> Acesso em: 20/03/2016.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Formação continuada de professores e reunião pedagógica:** Construindo um estado de conhecimento. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

VYGOTSKY. L.S. **Formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo. 1997.

WEISZ, Telma. Entrevista: **A culpa pelo fracasso não é do aluno.** Publicada em fevereiro/2000. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/culpa-pelo-fracasso-nao-aluno-423526.shtml>>. Acesso em 20/08/2015.

WEISZ, Telma. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Ciclo**

**básico em jornada única:** uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.1 p.39-46.

WEISZ, Telma. **Didática da leitura e da escrita:** questões teóricas. s/d. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica da leitura e da escrita.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf)>. Acesso em 20/08/2015.

WEISZ, Telma. **Entrevista: Além das Letras.** Publicada em dez. 2007. Disponível em: <<http://www.alemdasletras.org.br/entrevista-telma.php>>. Acesso em 20/08/2015.

WEISZ, Telma. **Entrevista sobre alfabetização inicial.** Publicada em março/2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/aposte-alto-capacidade-alunos-429248.shtml>>. Acesso em 20/08/2015.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 115-119, fevereiro/1985. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1369>>. Acesso em: 21/08/2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.