

UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
COMUNICAÇÃO**

IZAURA DOS SANTOS TREVISAN DE OLIVEIRA

**OS RECURSOS MIDIÁTICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: O PROGRAMA “LETRA E VIDA”**

**MARÍLIA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IZAURA DOS SANTOS TREVISAN DE OLIVEIRA

**OS RECURSOS MUDIÁTICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: O PROGRAMA “LETRA E VIDA”**

Dissertação de mestrado *Stricto Sensu* apresentada à Unimar - Universidade de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Área de Concentração: Mídia e Cultura. Linha de Pesquisa: Produção e Recepção da Mídia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini

**MARÍLIA
2009**

IZAURA DOS SANTOS TREVISAN DE OLIVEIRA

**OS RECURSOS MUDIÁTICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: O PROGRAMA “LETRA E VIDA”**

Dissertação de mestrado stricto sensu apresentada à Unimar - Universidade de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Área de Concentração: Mídia e Cultura. Linha de Pesquisa: Produção e Recepção da Mídia.

TESE DEFENDIDA EM _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini
Orientadora

Profª Dra. Graziela Zambão Abdian Maia
Componente da Banca

Profª Drª Rosângela Marçolla
Componente da Banca

Dedico esse trabalho aos meus avós (in memoriam), aos meus pais, ao meu esposo, ao meu tio Manoel (in memoriam) e aos meus irmãos, pelo incentivo, pela paciência, pelo desvelo com que sempre me trataram e pelo orgulho que demonstraram por cada uma das minhas conquistas profissionais e acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

À DEUS pela vida, pela inteligência, pelas oportunidades de avanço profissional e acadêmico, pela saúde, sem a qual essas realizações não seriam possíveis.

Às professoras doutoras Andréia, Elêusis e Rosângela, componentes da banca responsável pela minha qualificação, e à Prof^a Dra Graziela Zambão (banca de Defesa), agradeço pelas pertinentes e valiosas contribuições que, com certeza, imprimiram maior qualidade e clareza a esse trabalho.

Aos professores da Unimar – Mestrado em Comunicação, responsáveis pela formação teórica nesta área que embasaram esse trabalho de pesquisa-ação, esqueleto bem formado que guarda os músculos e carnes da reflexão vivenciada expressa a partir da reflexão/ ação que essa teoria me proporcionou.

À professora Elêusis Mirian Camocardi que acreditou em meu potencial e me incentivou a buscar outros horizontes através da comunicação, quando as portas do mestrado em educação me foram fechadas por outras entidades.

À Diretoria de Ensino de Marília, pela formação continuada que lá recebi enquanto exercia minhas funções na Oficina Pedagógica e à Diretoria de Ensino de Ourinhos, através de sua Dirigente Sílvia, pela paciência diante de minha ausência enquanto Supervisora.

Ao pessoal da Oficina Pedagógica - Marília e aos demais funcionários que sempre me incentivaram, e de maneira muito especial à Supervisora Sueli Milazoto Ricci, minha companheira em alfabetização.

Aos meus amigos mais caros, entre eles Cidinha e Virgínia, à minha “filha do coração” Ana Paula, às minhas companheiras de curso Ana Paula e Jaqueline e a todos que de uma ou outra forma colaboraram para que esse momento especial se tornasse possível.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado, sem a qual não teria estrutura financeira para cursar o mestrado.

À minha orientadora Dr^a Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini, por tudo.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Comunicação tem por objetivo central analisar criticamente as contribuições que um Programa estruturado com recursos midiáticos como o Programa “Letra e Vida” pode proporcionar aos professores alfabetizadores enquanto formação continuada. O enfoque principal é a formação continuada de professores alfabetizadores. Para tanto a metodologia adotada foi a pesquisa-ação e a observação participante. Por um lado todo o material escrito e em forma de vídeo distribuído aos professores cursistas e aos formadores do programa foi analisado em termos qualitativos e por outro, toda a formação teórica oferecida pelo Programa semanalmente aos participantes passou pelo crivo da observação da prática docente em sala de aula. Dessa forma teoria e prática se tornaram “objeto” de estudo, no intuito de desvendar quais os benefícios em termos de utilização dos recursos midiáticos o Programa trouxe para a formação do professor e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todo o trabalho foi realizado tendo como sujeitos de pesquisa os grupos X e XI do Programa “Letra e Vida” na Diretoria de Ensino de Marília, durante dois anos: ou seja, durante e após a formação desses cursistas que durou cerca de um ano e meio (2007 -2008). O resultado do trabalho revela que houve avanços em relação à utilização de novas metodologias e dos recursos midiáticos em sala de aula. No entanto, esse avanço é apenas o começo de uma nova caminhada, que pode ser muito frutífera, caso ocorra a continuidade da formação e a troca de saberes entre especialistas da educação e da comunicação. Já que, como coloco em meu trabalho, elas são “irmãs siamesas” e separá-las pode comprometer todo esse avanço.

Palavras-chave: Programa “Letra e Vida”. Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Recursos Midiáticos. Educomunicação.

ABSTRACT

The present Communication Master's Degree dissertation has for central objective to analyse critically the contributions that a structured Program with media resources, how the "Letter and Life" Program, it can provide to the literacy professors while continued formation. The main approach is the continued formation of literacy professors. For both the adopted methodology it was the research-action and the participant observation. For one hand, all the written material and in the form of video distributed to the course professors and the training program was analysed in qualitative terms and on the other hand, all the theoretical formation offered by the Program weekly to the participants it passed for the bolter of the observation of the teaching practice in classroom. So practice and theory have become "object" of study, in order to discover what the benefits in terms of use of the media resources the Program brought to the formation of the professor and to the process of education and learning of the pupils. All the work was performed it having as subjects of research the groups X and XI of the "Letter and Life" Program on the Direction of Education of Marília, during two years: i.e., during and after the formation of these course that lasted about one year and way (2007 - 2008). The result of the work discloses that it had advances in relation to the use of new methodologies and the media resources in classroom. However, this advance is only the beginning of a new walk, which can be very fruitful, in the event the continuity of the formation and the exchange to knowledge between specialists of the education and the communication. Since, as I place in my work, them they are "Siamese sisters" and to separate them can compromise the entire advance.

Keywords: "Letter and Life" Program. Continued Formation. Literacy Professors. Media Resources. Educomunicação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência dos cursistas do Programa "Letra e Vida" – Grupos X e XI.....	56
Tabela 2: Cargos e funções exercidas pelos professores dos Grupos X e XI do Programa "Letra e Vida".....	57
Tabela 3: Localização das escolas em que atuavam os professores dos Grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".....	58
Tabela 4: Métodos de alfabetização utilizados pelos professores dos Grupos X e X - Programa "Letra e Vida".....	59
Tabela 5: Materiais utilizados em sala de aula pelos cursistas dos Grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".....	62
Tabela 6: Dificuldades em usar diferentes materiais em sala de aula – Professores dos grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".....	63
Tabela 7: Frequência das atividades coletivas e/ou em grupos Grupos X e XI – Programa “Letra e Vida”.....	64
Tabela 8: Questões propostas pelo Programa "Letra e Vida" e que causaram dificuldades em sua implementação em sala de aula – Grupos X e XI.....	65
Tabela 9: Atividades mais utilizadas pelos professores nas classes de Ciclo I – Programa “Letra e Vida” – Grupos X e XI.....	66
Tabela 10: Aspectos despertados nos professores em formação – Programa "Letra e Vida" – Grupos X e XI.....	67
Tabela 11: Reflexos do Programa "Letra e Vida" no interesse dos professores por textos literários e filmes de qualidade – Grupos X e XI.....	68
Tabela 12: Frequência do uso de tecnologia e mídias nas salas de aula Programa “Letra e Vida” – Grupos X e XI.....	69

LISTA DE SIGLAS

CEI: Coordenadoria de Ensino do Interior.

CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Ciclo I : Parte do Ensino Fundamental que engloba as séries iniciais (1^a a 4^a Séries)

COGESP: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

EJA: Educação de Jovens e Adultos

HTPC: Horário de Trabalho do Professor no Coletivo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ONGS: Organizações Não-Governamentais

PC: Professor Coordenador (atua nas escolas)

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCOP: Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (atua nas Diretorias)

PEB: Professor de Educação Básica

PIC: Programa Intensivo de Ciclo

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP: Projeto Político-Pedagógico - (atualmente Plano de Gestão Escolar)

PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/MEC: Parceria – Secretaria de estado da Educação e Ministério da Educação e Cultura

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIDADE EDUCATIVA POR MEIO DA MÍDIA	18
1.1-CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	18
1..2-O PAPEL DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO PROGRAMA “LETRA E VIDA”	25
1.3-O COMPUTADOR E A INTERNET NO ESPAÇO ESCOLAR.....	27
1.4-O KIT “MULTIMÍDIA (TV,VÍDEO,CD,DVD,FILMADORA) E SUA REAL SIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO	35
1.5-EXPLORANDO AS MÍDIAS ORAIS E ESCRITAS EM SALA DE AULA (Jornais, revistas, contos, fábulas, causos).....	42
1.6-O PAPEL DOS GESTORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA....	47
1.6.1- O PAPEL DA DIEREÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	47
1.6.2-O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS.....	51
CAPÍTULO 2: OS PROFESSORES ALFABETIZADORES E A PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MIDIÁTICOS.....	55
2.1-REFLEXOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	70
CAPÍTULO 3: TECNOLOGIAS E MÍDIAS DENTRO DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”.....	75
3.1-RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	76
3.2-O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS.....	79
3.3-O PROFESSOR COMO UM EDUCOMUNICADOR.....	82
3.4-TRABALHOS REALIZADOS PELOS CURSISTAS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”	84

CAPÍTULO 4: OSERVAÇÃO PARTICIPANTE E PESQUISA COLABORATIVA COM OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”	99
4.1-SELEÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA.....	100
4.2-ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	101
4.3-OS CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CURRÍCULOS.....	104
CAPÍTULO 5: O PROGRAMA “LETRA E VIDA”.....	107
5.1-HISTÓRICO.....	107
5.2- MÓDULO 1: A TEORIA CONSTRUTIVISTA SÓCIO-INTERACIONISTA.....	109
5.3-MÓDULO 2: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	115
5.4-MÓDULO 3: PRODUÇÃO E REVISÃO TEXTUAIS.....	118
5.5-METODOLOGIAS DE TRABALHO DENTRO DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”	120
5.6-FICHA TÉCNICA DO MATERIAL ESCRITO E DOS VÍDEOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	136
REFERÊNCIAS DE APOIO TEÓRICO.....	139
ANEXOS:	
ANEXO A – Pesquisa Inicial do Programa “Letra e Vida”	140
ANEXO B – Pesquisa com os formadores do Programa.....	146
ANEXO C – Pesquisa ao final do Programa “Letra e Vida”	153

INTRODUÇÃO

[...] Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos (...). Os homens esqueceram essa verdade (...). Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas [...].

(SAINT-EXUPÉRY, de Antoine).

Na redação dessa tese de mestrado, peço licença a todos os leitores para fazer uso da primeira pessoa do singular, de maneira especial na parte introdutória, no capítulo referente à tabulação de dados do Programa “Letra e Vida” e nas considerações finais.

Essa posição de retórica encontra respaldo no fato de que fui formadora, e, portanto, participe do processo de formação proposto pelo Programa “Letra e Vida” e analisado no presente trabalho.

Não se trata, em momento algum, de ausência de modéstia ou pretensão acadêmica de uma iniciante, mas, como uma questão de imersão e profundidade reflexiva, concernente a uma observadora participante envolvida em uma pesquisa colaborativa e participante.

Creio que, esse envolvimento com o tema escolhido não impediu, nem prejudicou a objetividade e o distanciamento necessários para uma reflexão crítica dos fatos e elementos analisados, nem tampouco as conclusões por ela suscitadas.

Esta dissertação nasceu da experiência que eu vivi atuando como Coordenadora Pedagógica em uma escola de Ciclo I (durante quatro anos) e depois como Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino de Marília (durante seis anos). Minha formação inicial ocorreu na área de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), seguida pela formação em História (Licenciatura Plena), através da qual me tornei efetiva, como Professora de Educação Básica II (PEB-II) lecionando para o Ensino Fundamental Ciclo II (5^a a 8^a séries) e para o Ensino Médio. Em 1999 fui convidada a ser Coordenadora Pedagógica em uma escola de Ciclo I (1^a a 4^a série) e aceitei o desafio.

Como me sentia despreparada teórica e metodologicamente para atuar junto aos professores alfabetizadores, busquei apoio em vários cursos sobre alfabetização¹, bem como em orientações de docentes universitários dessa mesma área. Com um trabalho de análise e reflexão sobre a prática construída com o grupo de professores consegui consolidar muitos dos aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem em alfabetização, construindo relações entre teoria e prática.

Em 2003 fui convidada pela Diretoria de Ensino de Marília, a participar de um curso de formação para professores formadores do Programa “Letra e Vida” que seria implementado no interior do Estado. No final de 2003 atuei junto ao primeiro grupo de professores alfabetizadores do Programa “Letra e Vida” na região de Marília. Desde então, até 2008, foram mais nove grupos, mais heterogêneos, englobando professores de 3ª e 4ª séries, gestores e até alguns professores de Ciclo II.

Partindo do princípio construtivista de alfabetização, foco central do Programa “Letra e Vida”, algumas questões sempre traziam preocupações. Por exemplo: a formação inicial da maioria dos professores não era muito boa. Essa e outras constatações que se tornaram parte de meus registros, enquanto formadora, eram bastante visíveis nos diagnósticos iniciais do Programa.

A mescla de metodologias prevalecia nas diferentes salas de aula: medo de abandonar as práticas conhecidas e enveredar por um novo caminho. No entanto, durante todo o percurso do Programa “Letra e Vida”, eu pude observar que, aos poucos, os profissionais se sentiam à vontade. Planejavam atividades baseadas em toda a teoria explicitada, anotavam as intervenções e os resultados, socializavam o resultado de suas experiências, aceitavam sugestões, pediam ajuda para alguns casos mais polêmicos.

A presença do vídeo como gerador da “Tematização da Prática”, ou seja, tornar a prática do professor em sala de aula como “objeto” de estudo do grupo, sempre foi muito produtiva.

¹ **ALFABETIZAÇÃO:** uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (FERREIRO, 1986).

As idealizadoras e realizadoras do Programa “Letra e Vida” foram as professoras Telma Weisz e Rosaura Soligo, juntamente com um grupo de professoras (Grupo Referência) que permitiu a gravação das atividades em suas salas de aula.

Recebi orientações a cada quinze dias através das orientadoras da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que se deslocavam até a Diretoria de Marília. Participei também de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Coletivo do Professor) nas escolas e da formação do professor Coordenador de Ciclo I.

O resultado de toda essa dedicação já foi sentido no SARESP/2005 (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), onde as escolas de Ciclo I, da região de Marília, tiveram um salto qualitativo em relação às avaliações anteriores.

No entanto algumas questões sempre me acompanharam: qual a real importância da formação continuada de professores? Como ela se reflete na sala de aula? Qual a importância das mídias e das tecnologias nesse processo de alfabetização?

Se ler o mundo atribuindo-lhe significado é essencial para a inserção do indivíduo em uma sociedade real, não basta a alfabetização textual/escrita. A ampliação do horizonte cognitivo deve ocorrer através da alfabetização visual, *midiação*, como possibilidade de leitura crítica da *mídia* e da realidade contextual.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade de Marília, essas questões me acompanhavam. Optei por estudá-las melhor, visto que outro elemento havia se incorporado ao meu arcabouço teórico salientando ainda mais a necessidade de respostas: o casamento perfeito entre comunicação e educação.

A metodologia para a realização do presente trabalho passou pelas seguintes etapas: levantamento da bibliografia sobre *tecnologias e mídias* na educação; análise qualitativa do material do Programa “Letra e Vida”, observação participante em sala de aula sobre as práticas pedagógicas presentes nos grupos X e XI (que fizeram parte desse tempo de mestrado); informações sobre o acervo das escolas nas quais atuavam os professores desses dois grupos, tais como: *TV, DVD, CD, Câmera Fotográfica, Filmadora*, etc.; pesquisa ancorada em questionários produzidos

especialmente para os cursistas ao final de cada programa (somente dos grupos X e XI).

Os grupos X e XI foram escolhidos pela formação simultânea com o período de mestrado 2007/2008, tempo em que o trabalho com o tema escolhido realmente avançou e se aprofundou.

O tema abordado teve seu enfoque todo voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores, segundo a ótica de formação continuada do Programa “Letra e Vida”.

A questão central que permeou todo o trabalho foi: quais são as contribuições de um Programa estruturado com *recursos midiáticos* para a formação continuada de professores alfabetizadores?

O objeto de estudo se tornou o Programa “Letra e Vida” em suas relações teóricas e práticas no desenvolvimento do processo de formação continuada de professores, bem como seus resultados no cotidiano escolar.

O meu objetivo com a realização desse trabalho foi analisar e refletir que, no mundo atual, a educação não pode prescindir dos *recursos midiáticos* de comunicação se a proposta for integrar o aluno ao mundo em que vive.

Não se trata mais de informar, mas de formar. E quando falamos em formação, temos que nos lembrar que ela se dá ao longo de toda a nossa vida: estamos nos informando e nos formando continuamente. O conhecimento é provisório e está ao alcance de todos (ou deveria estar); no entanto, as maneiras de compreendê-lo e colocá-lo em ação, adequando-o às mais diversas e adversas situações, tornaram-se a espinha dorsal da educação de qualidade.

A temática foi explorada em cinco capítulos: O primeiro capítulo trata da formação continuada e qualidade educativa por meio da mídia e apresenta, de maneira qualitativa, a reflexão sobre todo o conteúdo dos materiais do Programa “Letra e Vida”, de modo particular como as diferentes mídias atuaram nesse processo de formação.

O segundo capítulo: Os professores alfabetizadores e a produção e utilização de material *midiático* é fruto da observação do trabalho realizado em sala de aula, a partir dos *recursos midiáticos* encontrados na escola ou providenciados pelos próprios professores no intuito de alfabetizar para as mídias e com as mídias. De que maneira esses professores estão utilizando

em seu cotidiano o *kit tecnológico* (TV, Vídeo, CD, DVD, Filmadora), adequando-o às atividades propostas pelo Programa “Letra e Vida”. Quais foram as mudanças apresentadas na concepção de formação continuada desses professores e em sua metodologia em sala de aula? Quais as práticas que permaneceram e porquê se mostraram imunes às transformações propostas?

O terceiro capítulo: *Tecnologias e Mídias*² dentro do Programa “Letra e Vida”, aborda como as tecnologias e as mídias foram trabalhadas dentro dessa formação (sua filosofia, sua concepção de ensino e aprendizagem³) e finalmente os comentários sobre as atividades práticas propostas aos professores como parte desse processo.

O quarto capítulo, Observação participante e pesquisa colaborativa junto aos cursistas do Programa “Letra e Vida” trata da metodologia de minha pesquisa, como mestranda, junto aos grupos X e XI (2007 e 2008) de professores alfabetizadores (região de Marília), envolvendo a questão dos cursos de formação e seus currículos, e finalmente o que ocorre em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem.

O quinto capítulo relata o Histórico do Programa “Letra e Vida” em nossa Região, como ele foi implementado, como ocorreu a formação dos seus formadores, quais as condições de participação dos professores nos grupos, qual o resultado desse tipo de formação unindo teoria e prática e depois a reflexão sobre a prática.

² **TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:** Tecnologias e ferramentas que as pessoas usam para trocar, distribuir, colher informação e se comunicar com outras pessoas. TICs podem ser agrupadas em três categorias. Tecnologias de informação utilizam computadores, que se tornaram indispensáveis nas sociedades modernas para processar dados e economizar tempo e esforço. As tecnologias de telecomunicações incluem telefones (com fax) e transmissão de rádio e televisão, freqüentemente através de satélites. As redes de tecnologias, das quais a mais conhecida é a internet, também incluem a tecnologia de telefone celular, telefonia de voz, comunicação por satélite e outras formas de comunicação que ainda estão sendo desenvolvidas (Wikipédia).

³ **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM:** A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, presente também no Programa “Letra e Vida”, parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, não só no caráter cognitivo, mas inclui também capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Esta concepção leva em conta que a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, na qual os agentes culturais são imprescindíveis para essa construção pessoal. Esta construção do conhecimento se dá a partir do momento em que o conteúdo a ser aprendido é incorporado de modo que mais tarde possa ser utilizado pelo indivíduo.

As considerações finais relacionam todos os aspectos relevantes aventados em cada capítulo, com as questões iniciais do projeto de mestrado, mostrando que não há como separar a educação da comunicação, nem tampouco das mídias que integram essa comunicação.

Para uma nova visão de mundo o professor precisa se alfabetizar e alfabetizar seus alunos para a leitura textual, visual, *midiática*⁴, de maneira crítica e participativa. Precisa também cativar a si próprio enquanto mediador aprendente e ser responsável pela real aprendizagem de seus alunos enquanto protagonistas de seus próprios saberes.

⁴ **MÍDIAS:** É o meio que a comunicação utiliza para alcançar seus objetivos, tanto direcionados para a própria comunicação, como também para alcançar um vasto número de pessoas (Wikipédia).

CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIDADE EDUCATIVA POR MEIO DA MÍDIA

1.1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores exige uma orientação por parte dos formadores no sentido de pautar sua atuação por metodologias que privilegiem a resolução de situações problema, a reflexão sobre a prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção do espírito de coletivo, a aprendizagem em parceria, entre outros.

O objetivo central que norteou o Programa “Letra e Vida” foi o de ampliar a competência profissional dos educadores, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de por em uso conhecimentos e recursos disponíveis.

Para tanto, o essencial a ser considerado foram as peculiaridades da formação dos professores atendidos, considerando as características tanto do sujeito das ações de formação (o professor real) como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar, com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. E, nessa perspectiva, as questões colocadas à formação dos professores são também peculiares à formação dos formadores de professores.

Formadores são todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial e continuada de professores: docentes dos cursos de habilitação em nível médio ou superior, técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de ONGS (Organizações Não-Governamentais) que desenvolvem programas de formação em serviço, tutores dos programas de formação à distância.

O fato de muitos professores saírem dos cursos de formação inicial não necessariamente habilitados para cumprir suas tarefas profissionais tem exigido dos sistemas de ensino, o desenvolvimento de uma formação em serviço compensatória, designada por muitos de “formação continuada em serviço”.

As sucessivas críticas em relação às limitações e/ou ineficácia dos programas de formação em serviço, realizados por assessores externos fez

com que os próprios profissionais de equipes como a da CENP, passassem a assumir a função de formadores de formadores. À medida que o magistério foi conquistando tempo, em sua jornada regular de trabalho, para reuniões de equipe, estudo e planejamento, a condição de formador foi se tornando cada vez mais necessária também para os coordenadores pedagógicos das escolas.

A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade. Para garantir esse direito ao aluno, o professor precisa ter garantido seu próprio direito a uma formação que lhe permita uma atuação compatível com as exigências colocadas em seu cotidiano escolar. Para assegurar esse direito ao professor, o profissional responsável por sua formação (os formadores) precisa ter garantido o seu direito a uma qualificação adequada, e isso cabe à Secretaria de Educação suprir.

Foi o que ocorreu com os formadores do Programa “Letra e Vida”, que através da equipe da professora Telma Weisz, participaram de formações quinzenais, com duração de oito horas cada uma, pelo período de um ano; antes de iniciar a formação das primeiras turmas de cursistas.

Houve, paralelamente ao trabalho com os grupos, a continuação da formação quinzenal dos formadores, através da Equipe da CENP/ Programa “Letra e Vida”.

A formação continuada de professores deve ocorrer de modo sistemático, a fim de que possam atualizar-se, dirimir suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagens em suas salas de aula. A orientação precisa pautar-se pelos pressupostos básicos da formação de professores, discutidos através do Guia de Orientações Metodológicas Gerais, material que integra os Módulos do Programa “Letra e Vida”, onde esses pressupostos são ressaltados por Perrenoud (2000).

Dentre esses pressupostos temos que o professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade. Nesse sentido o desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, portanto, um direito inerente a todos os professores.

A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, ou seja, inclui também a participação no projeto

educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.

O trabalho do professor, portanto, tem como principal objetivo o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.

É desejável que o educador tenha um compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos, no entanto, isso exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais evitando a exclusão.

Para que competências profissionais como essas sejam desenvolvidas são necessárias metodologias baseadas na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos fundamentais para o fortalecimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional (de parceria entre diferentes instituições) também contribui de modo decisivo nesse sentido.

O estabelecimento de relações proximais entre as instituições de formação profissional e as redes de ensino é condição real para o desenvolvimento de um processo de formação de professores fundamentado na prática real. No entanto, não podemos nos esquecer que tais projetos de formação profissional só terão eficácia se estiverem vinculados à melhorias nas condições de trabalho, carreira, salários e a processos de avaliação.⁵

Segundo Perrenoud (2000)⁶, os objetivos gerais de formação de professores através do desenvolvimento das competências profissionais, demandam dos professores algumas ações como: reflexão sobre a

⁵ As idéias tratadas estão expressas em dois documentos de circulação interna da SEE/MEC, no âmbito da Rede Nacional de Formadores: “A Dimensão Pedagógica do Programa Parâmetros em Ação” e “A natureza da Assessoria no Programa Parâmetros em Ação”, ambos produzidos em julho de 2000.

⁶Objetivos presentes no Guia de Orientações Metodológicas Gerais – Programa “Letra e Vida” (2003).

realidade, ou seja, sobre o contexto da própria atuação; planejamento da ação a partir da realidade à qual a ação se destina; antecipação de possibilidades que permitam planejar algumas intervenções com antecedência; identificação e caracterização de problemas; priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudem a solucioná-los; busca de recursos e fontes de informação que se mostrem necessárias; compreensão e atendimento da diversidade; disponibilidade para a aprendizagem; trabalho em colaboração (coletivo); reflexão sobre sua práxis e utilização da leitura e da escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.

Tais competências profissionais não são desenvolvidas pelo simples contato com a informação. Saber quais são as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão não basta, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação.

A atuação do professor depende de um processo de construção do “saber fazer” que engloba o conceitual, o procedimental e o atitudinal, e é nesse sentido que toda formação profissional real deve orientar-se.

Assim, o conhecimento profissional é o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de suas funções profissionais. Segundo o Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa “Letra e Vida” (BRASIL, 2003), os âmbitos de conhecimentos profissionais dos professores podem ser agrupados da seguinte maneira: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; sobre a dimensão cultural, social e política da educação; cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico: sobre currículo, desenvolvimento curricular, didática, avaliação⁷, interação grupal, relação professor/aluno, conteúdos de ensino, procedimentos de produção de conhecimentos pedagógicos e conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

⁷ **AVALIAÇÃO:** O aluno é permanentemente acompanhado, pois a avaliação é entendida como um processo contínuo, diferente do sistema de provas periódicas do ensino convencional. Segundo os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico - e não de punição, de certo ou errado, de exclusão. Além disso, a própria professora também se auto-avalia e modifica seus rumos. As quatro formas básicas de avaliação: O quê? Como? Por quê? Para quê? Compõem essa avaliação. É essa concepção de avaliação que norteou todo o trabalho de formação do Programa “Letra e Vida”.

O tratamento dado aos conteúdos que integram cada um desses âmbitos pressupõe metodologias de formação que privilegiem a construção e o uso de conhecimentos, em vez de apenas a transmissão de informações teóricas.

Essa concepção de formação continuada considera o professor como sujeito ativo de seu processo de formação, enfatizando o trabalho com situações problema que demandem a utilização de saberes adquiridos.

Assim, a aprendizagem será mais significativa ou não, dependendo das reais possibilidades dos professores estabelecerem relações entre o que estão aprendendo e os seus conhecimentos prévios (anteriores).

O fato de se considerarem os professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações problema que os confrontem com os obstáculos e exijam sua superação; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito e ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação.

Trata-se, antes, de reiterar, no processo de formação permanente dos professores, um procedimento que reconheça – e tenha condições de operar – as múltiplas possibilidades de fazer educação numa metodologia dialogicamente orientada para os cruzamentos entre as várias instâncias sócio-culturais que se encontram na sala de aula, e que hoje, na maior parte das escolas, estão entregues ao mundo do silêncio e aos discursos subterrâneos (CITELLI, 2004, p.229).

O trabalho em colaboração é um poderoso aliado, pois permite que professores e formadores aprendam uns com os outros, o que potencializa mutuamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação profissional de cada um.

Nesse sentido, segundo critérios do Programa “Letra e Vida”, a “tematização da prática” por parte do formador é uma das metodologias de formação mais efetiva. Através de relatórios de atividades planejadas, realizadas e refletidas pelo professor ocorre uma socialização das experiências, intensificando esse elo entre a teoria e a prática. São outros “olhares” sobre a mesma questão, permitindo novas sugestões de soluções possíveis.

Ainda segundo o Programa “Letra e Vida”, quando a formação profissional tem como foco a resolução de problemas são recursos importantes: a tematização de atividades documentadas em vídeo, de simulação e de estudo de caso.

Por meio dessas situações podemos levar o professor a experimentar o lugar de quem precisa tomar decisões, o que exige a utilização dos saberes necessários para tanto. Além disso, a participação coletiva nos planejamentos de atividades e nas avaliações dos seus resultados, a presença do Professor Coordenador e do Gestor, como colegas mais experientes, é fundamental para o crescimento e para a segurança pedagógica do grupo.

Criam-se condições para que os docentes não só mobilizem conhecimentos teóricos que contribuem para a análise das situações em questão, mas que também construam novos conhecimentos a partir de suas reflexões.

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem; seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática. (PIMENTA, 2000, p.29).

A reflexão sobre a prática é base de formação de um modelo que se pretende problematizador. Refletir é um tipo de fazer, uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. Os procedimentos são conteúdos da maior importância, tanto na educação básica como na formação profissional dos docentes, e devem, portanto, ser “objeto de ensino”.

Questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, comparar, inferir, estabelecer relações, resolver problemas, assim como planejar, avaliar, registrar a prática, trabalhar coletivamente são procedimentos fundamentais na prática pedagógica, ou seja, também são conteúdos formativos, especialmente porque também farão parte do conhecimento a ser construído pelo e com o aluno em sala de aula, através da mediação docente.

A resolução de problema, enquanto dispositivo metodológico de formação é um meio para o professor aprender a por em uso o que sabe e

pensa, para encontrar respostas adequadas: é uma exercitação de condutas que o cotidiano profissional lhe exigirá.

Como processo, a ação docente é um trabalho, que ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ela só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o 'caroço' da práxis; mas a práxis vai além do trabalho. (KONDER, 1988, p.57).

Por outro lado, a reflexão sobre a prática é o que possibilita, aos professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de, simultaneamente, fazer e pensar sobre o fazer: eis a importância da tematização da prática.

Fundamental é que o professor aprenda a interpretar a realidade, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional e aliá-la à reflexão compartilhada sobre a prática (sua e em geral). Segundo Houssaye (apud PIMENTA, 2000, p.28), a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.

Ao considerar, o tempo todo, os objetivos educativos a que se propõem as circunstâncias contextuais (realidade) e as possibilidades reais de aprendizagem de seus alunos (a partir dos diagnósticos realizados), o professor estará produzindo conhecimento e desenvolvendo sua autonomia profissional.

A avaliação é sempre diagnóstica, e como tal é ponto de apoio para o planejamento de novas ações. No contexto de formação de professores, as situações de avaliação tornam possível diagnosticar as questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar as mudanças de percurso necessárias.

Acredito que se deve avaliar em uma formação continuada a capacidade do professor em utilizar o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola. Os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se forem capazes de diagnosticar o uso funcional e a contextualizar os saberes conquistados pelo

professor. O que se coloca na formação dos professores é o mesmo que se defende para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.2 - O PAPEL DOS RECURSOS MIDIÁTICOS⁸ NA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO PROGRAMA “LETRA E VIDA”.

As tecnologias trouxeram novas mudanças sociais e culturais, tornaram-se parte do cotidiano da humanidade. Os recursos tecnológicos interferem em nosso cotidiano tão naturalmente, que, às vezes, se tornam quase imperceptíveis.

Elas estão derrubando os limites impostos pela instituição escolar, ou seja, hoje, aprende-se em qualquer lugar onde se possa ter acesso à informação. Da mesma forma como a criatividade humana gera novas tecnologias, essas tecnologias modificam a expressão criativa do homem, modificando sua forma de adquirir conhecimento e interferindo em sua cognição.

Atualmente, o conhecimento não abrange apenas a leitura de palavras, mas, sobretudo a leitura de mundo. Ler também pode ser interpretar uma mensagem gráfica, uma imagem, uma música, e outras decodificações de signos. Os recursos tecnológicos, os novos meios digitais (*multimídia*, *Internet*, e outros) trazem diferentes formas de ler, escrever, pensar e agir.

Se as relações cognitivas são abertas e imprevisíveis, se o trato com a máquina repousa em uma relação diferente com o objeto técnico, apoiada na experimentação, impõe-se uma revisão da forma como consideramos o ato de errar. Ele passa a ser visto não apenas como objeto de avaliação, validação e/ou punição, mas como parte do processo de busca e experimentação necessárias à construção do conhecimento.

Surge uma nova relação professor/aluno, na qual ambos caminham juntos, a cada momento, buscando, errando e aprendendo. Cabe ao professor não mais o lugar de dono da verdade, mas de interlocutor privilegiado que incita, questiona e provoca avanços, através da reflexão.

⁸ **RECURSOS MIDIÁTICOS:** são os recursos disponibilizados pela Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos pedagógicos à disposição dos educadores, a fim de oferecer aos alunos uma aproximação do novo, do real e do virtual, em projetos e atividades significativas. São eles: TV, Rádio, Computador, Vídeo, DVD, Jornais, Filmes, Máquina Fotográfica, Filmadora, Telefone, entre outros (Wikipédia).

O precário conhecimento acerca dos mecanismos de funcionamento das linguagens institucionalmente não-escolares, bem como, evidentemente, as carências estruturais da escola brasileira, que, em muitos casos, impossibilitam tanto a superação do déficit conceitual como a própria modernização física das salas de aula, terminam por afastar os agentes educadores do campo das comunicações (CITELLI, 2004, p.23).

Não cabe aqui a noção de que a simples introdução das chamadas novas tecnologias na escola provoquem naturalmente modificações válidas e proveitosas na organização educacional, no currículo e no trato das questões pedagógicas. Sem transformações ocorridas no próprio *corpus* da organização escolar todo e qualquer *recurso tecnológico, midiático*, fica relegado a um elemento superficial de modernidade.

Constatada a real necessidade de mudanças no processo educacional, o próximo passo é a mobilização dos profissionais para o uso consciente e eficaz dos novos recursos, e isso é um processo que merece discussões, reflexões e amadurecimento de idéias.

Não é fazer do professor um especialista em Informática, mas criar condições para que ele se aproprie, gradativamente, dentro do processo de construção de suas competências, das formas de utilização dos referidos recursos informatizados.

O desafio proposto ao professor é discutir com os alunos a utilização e os efeitos das mudanças que vivenciamos com esses *recursos midiáticos e tecnológicos*. Não há conhecimentos prontos e acabados sobre essa relação. Cabe a cada um de nós, criarmos esse referencial crítico para as gerações futuras.

Talvez a melhor maneira de criarmos esse referencial seja trabalharmos com a diversidade humana e com a diversidade artística, cultural e estética, proporcionando aos alunos o acesso e o contato direto com charges, fotografias, visando à leitura imagética e *mediática* e às respectivas decodificações. Precisamos nos familiarizar com suportes tais como: jornais, revistas, cartazes, estampas, *outdoors*, tiras, quadrinhos, pinturas, desenhos, esculturas, peças de teatro, dança, *computador*, televisão, filmes, *clipes*, pois a sua utilização parcimoniosa e crítica proporciona novas formas de inclusão e de construção da cidadania.

1.3 - O COMPUTADOR E A INTERNET NO ESPAÇO ESCOLAR

Estimular e desenvolver as competências que o aluno tem e oportunizá-lo a avançar em relação a elas é papel predominante da escola. O *computador* propicia esse tipo de trabalho, já que possibilita o desenvolvimento de atividades com diversas *mídias*.

Os alunos estão prontos para a *multimídia*⁹, os professores, em geral, não. Fomos formados com outro tipo de visão do processo ensino e aprendizagem onde éramos os detentores do conhecimento e onde as principais estratégias repousavam na leitura em voz alta, no texto escrito, no ditado, na cópia, e na possibilidade de uma única resposta verdadeira, daí a constante preocupação em que o aluno não fixasse o “erro”.¹⁰

Desacostumados com a era dos “*botões*”, sentimos cada vez mais o descompasso entre nossos saberes e nossa prática em sala de aula e o domínio das tecnologias oferecidas pelo cotidiano do aluno.

Muitos têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno, e perder o que consideram um poder quase “sagrado”: o domínio da classe pelo saber constituído e sedimentado. Esses temores foram detectados também na maioria nos professores dos grupos X e XI: um imenso medo de não dar conta desse desafio constante.

Algumas instituições no intuito de avançar rapidamente exigem mudanças por parte do docente sem dar-lhes condições para que eles a efetuem. Sem a possibilidade de se atualizarem em relação às *tecnologias*,

⁹ **MULTIMÍDIA.** Significado original em inglês: meios múltiplos utilizados em combinação para apresentar uma mensagem. Recentemente, o termo ganhou novo significado: sistemas de hardware e software capazes de armazenar e apresentar qualquer forma de mensagem por meio de informações digitalizadas (Wikipédia).

¹⁰ **O PAPEL DO ERRO:** no construtivismo (e no Programa “Letra e Vida”) o erro é tomado como um valioso indicador dos caminhos percorridos por ele para chegar até ali. A professora não está tão preocupada com o acerto da resposta apresentada pelo aluno, mas, sobretudo com o caminho usado para chegar a ela. Em vez de ser um mero tropeço, o erro passa a ter um caráter construtivo, isto é, serve como propulsor para se buscar a conclusão correta. Os erros são corrigidos, mas sempre tomando o cuidado de que a correção se transforme numa situação de aprendizagem, e não de censura. Por exemplo, no início do ano a professora pede aos alunos que escrevam um texto e guardem o material corrigido. No fim do ano, pede uma nova redação sobre o mesmo tema. Então, junto com os alunos, compara os dois trabalhos, ressaltando os progressos ocorridos. No ensino tradicional, o erro deixa menos vestígios no caderno do aluno, pois é corrigido, apagado, à medida que aparece.

e principalmente, em como usá-las pedagogicamente, o professor se sente perdido e inseguro, e prefere não arriscar adentrar um campo tão desconhecido e amplo como as *mídias* e as *tecnologias* proporcionam.

Acessar o conhecimento produzido pelas diversas sociedades está ao alcance das mãos, a qualquer momento e em qualquer lugar ou idioma. Saber usar esse conhecimento de maneira parcimoniosa e adequá-lo à sua realidade, selecionando o que é benéfico ou não, presente nas produções das *mídias* é que se constitui no verdadeiro dilema a ser enfrentado pela escola atual.

Aprender a ver é educar o olhar. A escola é também o lugar que favorece esse tipo de aprendizado. Olhar o mundo e aprender a ver representa poder entender o mecanismo gerador do sentido inserido nos objetos, produzindo ilusões referenciais e constatações intrínsecas, isto é, o querer-ver ou o dever-ler, seduzidos e provocados pelos objetos cotidianos, assim como pelas práticas significantes. Essa aprendizagem além de produzir uma melhor absorção dos nossos signos, numa visão de mundo mais aprimorada, abre caminhos à conquista da cidadania, cujos direitos são, por vezes, camuflados como não-direitos, ou deveres, permitindo poder, querer e dever compartilhar com a sociedade os “haveres” sócio-culturais que lhe pertencem. (D’AVILA, 2004, p.01-08).

Para atuar nessa perspectiva de melhoria da qualidade educacional via informática, da abertura de possibilidades de novos textos e novas leituras, sejam elas, imagéticas, *midiáticas*, escritas, orais, ou outra qualquer, o professor precisa estar preparado para compatibilizar as diferentes mídias, orientando o seu uso de forma significativa e adequada ao contexto da sala de aula e também à realidade da escola.

Nesse sentido, dentro do Programa “Letra e Vida”, foi dado todo o apoio ao uso e avaliação das mídias, de maneira prática, ou seja, vivenciando essas questões nos encontros semanais e propondo ao professores o desenvolvimento de projetos que utilizassem esses e outros recursos disponíveis na escola e/ou na comunidade.

Segundo Nóvoa (1995), o professor precisa ter acesso à teoria, mas de maneira integrada à sua prática pedagógica. E em relação ao uso das *tecnologias* e à análise crítica das *mídias*, isso se torna mais que verdadeiro, se torna fundamental, uma das únicas saídas viáveis para o impasse em que se encontra o nosso sistema educacional. Cada um de nós constrói o

conhecimento à medida que trabalha e, por isso, qualquer plano de estudo deve ser feito no interior da escola, onde se desenvolve a prática.

O problema está em como estimular os jovens a buscar novas formas de pensar, de procurar e de selecionar informações, de construir seu jeito próprio de trabalhar com o conhecimento e de reconstituí-lo continuamente, atribuindo-lhe novos significados, ditados por seus interesses e necessidades.

Como lhes despertar o prazer e as habilidades da escrita; a curiosidade para buscar dados, trocar informações, atizar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo com o conhecimento sobre outras culturas e pessoas, de construir peças gráficas, de visitar museus, de olhar o mundo além das paredes de sua escola, de seu bairro ou de seu país?

Não se trata também de ensinar velhos conteúdos de forma eletrônica, mas fazer escolhas com critérios e tomar decisões que ajudem a viabilizar a integração das mídias na perspectiva da aprendizagem ativa, ou seja, pela pedagogia de projetos. Através de projetos os alunos aprendem fazendo, pesquisando, aplicando conceitos e desenvolvendo estratégias de aprendizagem.

Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto [...] É bom é necessário que os estudantes tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente, ou seja, estudem em diferentes situações. (HERNANDÉZ, 1998, p. 18-25).

Enfrentar essa nova realidade significa ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Cidadãos que queiram aprender a aprender, a utilizar a *tecnologia* para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações e dessa forma, construir e reconstruir continuamente os conhecimentos, explorando todos os meios disponíveis, em especial os recursos do computador.

O desafio que vemos surgir diante dos educadores é o de definir o espaço e a competência do uso do computador para realizar e construir a qualidade em educação. Para iniciar encontramos dois desafios: o Projeto

Pedagógico da Escola¹¹ e a construção de projetos interdisciplinares de trabalho.

Não há possibilidade de trabalho na área da Informática se não soubermos exatamente qual escola queremos, ou seja, se todo o corpo docente se encontra articulado, em sintonia com o contexto social em que a escola se insere, buscando soluções coletivas para os problemas pedagógicos e sociais, então, nesse contexto, com certeza, o computador e a *Internet* serão excelentes colaboradores.

No entanto, se os computadores e a conexão à rede mundial via *Internet* forem apenas um disfarce de inserção pelas e para as mídias no ambiente escolar, o resultado será desanimador.

A integração do computador ao processo educacional depende da atuação do professor, que nada fará se atuar isoladamente. São necessários o envolvimento e o apoio de toda a comunidade para que se estabeleça uma perspectiva comum de trabalho em torno dos objetivos explicitados no Projeto Pedagógico da Escola.

Esse Projeto Pedagógico além de ser elaborado coletivamente precisa ser continuamente revisto, atualizado e alterado segundo os interesses emergentes (para isso existe a autonomia da escola e a flexibilidade de seu projeto pedagógico).

Essa perspectiva se revela na definição clara de objetivos, no estabelecimento de um plano de trabalho flexível, na identificação dos recursos necessários para implementar ações coerentes com o projeto pedagógico, na busca de um clima de cooperação, de diálogo, de respeito mútuo, de responsabilidade e de liberdade que contribua para a construção de conhecimentos e de valores.

Um ponto propício para iniciar a formação das competências para o uso da Informática na Educação é a busca contínua por construir projetos interdisciplinares de trabalho, pois eles permitem a criação de espaços nos

¹¹ **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:** é o plano global da instituição escolar. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de educação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade, e é também, um elemento de organização e de integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação (Vasconcellos, 2004, p.169).

quais os saberes ultrapassam várias fronteiras. Os temas transversais¹², apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) representam um rico espaço para construir a competência na área da interdisciplinaridade.

Quanto ao papel a ser desempenhado pelo professor diante de uma situação-problema, certamente será o de mediador, assessorando o aluno na identificação dos recursos mais adequados para resolvê-la, podendo articular diferentes tecnologias e recursos, tais como: linguagens de programação, sistemas de autoria, aplicativos, editor de desenhos, redes temáticas, simulações, modelagens e outros.

A intervenção mediadora do professor pressupõe transformar os conjuntos de fragmentos disciplinares e informações trazidas pelos alunos (cultura, emoções, linguagem, etc.) transformando-as em um conjunto integrado de conhecimentos e de como utilizá-los criticamente, isso é sem dúvida uma das tarefas mais difíceis da escola atualmente. (SOARES, 1997, p.58).

Essa nova forma de trabalho exige maior empenho do professor, algo que não é adquirido em treinamentos técnicos ou em cursos em que os conceitos educacionais, entre eles, o domínio do computador e as formas de utilizá-lo em benefício do conhecimento, não prime pela união entre teoria e prática.

Por isso são urgentes novos programas de formação continuada do professor, tendo como foco a articulação entre a exploração da tecnologia computacional, a ação pedagógica com o uso do computador e as teorias educacionais. Segundo Nóvoa (1995), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Quando indagados acerca do papel do computador na escola é comum os educadores ressaltarem que os mesmos motivam os alunos e facilitam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, uma análise mais profunda dessas tecnologias e de seus usos em nossas escolas públicas revela que elas se equiparam às práticas pedagógicas tradicionais.

¹² Temas apresentados na serem incorporados pelas disciplinas existentes no currículo da educação pública, de maneira transversal, ou seja, perpassam todos os conteúdos. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde, Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

Nesse sentido estão dificultando e emperrando o processo de ensino e de aprendizagem significativa.

Assim, os computadores devem vir acompanhados de uma certa cultura redefinidora dos próprios conceitos que presidem os modelos atuais de circulação das informações e do conhecimento no âmbito escolar. (...) é necessário otimizar os programas de formação na área da informática para os docentes e demais profissionais que trabalham na escola. (...) Os computadores não devem ser vistos como sinônimo abstrato da “modernização”, mas como instâncias capazes de otimizar o trabalho humano. (CITELLI, 1999, p. 220).

A oportunidade de compreender o que faz e de construir um produto próprio, entendendo como foi realizado, comentando sobre essa produção, isso sim, é motivador para o aluno e para o processo de ensino e aprendizagem. Essa sensação de confiança nas próprias potencialidades cognitivas propicia o incentivo para melhorar as capacidades, ações e idéias.

A experiência tem mostrado que os ambientes ricos, desafiadores e estimuladores, permitem a qualquer indivíduo a compreensão de praticamente qualquer coisa para a qual tenha um potencial cognitivo. Este deveria ser o objetivo central da escola compatível com a sociedade do conhecimento. É assim que entendemos que todo aluno pode aprender, desde que lhes sejam dadas oportunidades significativas.

O computador apresenta um dos mais eficientes recursos para a busca e para o acesso à informação. Porém, somente ter a informação não significa que o aprendiz compreenda o que obteve.

A interação entre o aprendiz e o computador consiste na leitura da tela (ou na escuta da informação fornecida), no avanço na seqüência da informação, na escolha de informação e/ou resposta de perguntas que são fornecidas pelo sistema.

O uso da *Internet* como fonte de informação não é muito diferente. Existem outras facilidades, como a combinação de textos, imagens, animação, sons e vídeo, que tornam a informação muito mais atraente. Porém, a ação que o aprendiz realiza é a de escolher entre as opções oferecidas.

Ele não está descrevendo o que pensa, mas decidindo entre várias possibilidades oferecidas. Uma vez escolhida uma opção, o computador apresenta a informação disponível e o aprendiz pode refletir sobre ela. Com

base nessas reflexões ele pode selecionar outras opções, provocando idas e vindas entre tópicos de informação, e *navegar* com objetivos definidos.

A *Internet* é interessante e criativa, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se não há um objetivo nessa *navegação*, o aluno pode ficar perdido. A idéia de *navegar* pode mantê-lo ocupado por longos períodos, porém, muito pouco será realizado em termos de compreensão e transformação das informações acessadas em conhecimento.

Esse processo ocorre através da mediação, da intervenção pedagógica do professor. Insistir nessa mediação foi sem dúvida, uma das vertentes mais estimulantes do Programa “Letra e Vida”.

Computadores interligados em rede e, por sua vez, interligados à *Internet* constituem um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas. Por meio do correio eletrônico (*e-mail*) é possível enviar mensagens para outras pessoas *conectadas na rede* e para os locais mais remotos do planeta.

Vários professores de terceira e quarta séries, realizaram projetos de comunicação com outras escolas via e-mail. Isso foi bastante estimulante e reverteu em muito entusiasmo por parte dos alunos em escrever bem (muitos ainda não estavam contaminados pela nova ortografia da *Internet*).

Do ponto de vista de construção de conhecimento, a cooperação que acontece entre pessoas de um determinado grupo é uma das mais interessantes facilidades de comunicação do *computador*, constituindo uma das abordagens de educação à distância e um precioso instrumento de formação tanto para o aluno, como para o professor.

Esse “*estar junto virtual*”, segundo Valente (1999), pode acontecer por meio de fóruns de discussão, chats, murais e portfólios, de modo que a comunicação via *Internet* possibilite a realização do ciclo de ações descrição, execução, reflexão, depuração, descrição via rede.

Essa modalidade de abordagem do conhecimento e da *tecnologia* está além de uma simples comunicação via rede, na verdade propicia condições para a comunicação e a socialização de experiências dos

membros de um determinado grupo na elaboração de um projeto¹³ ou na resolução de um problema.

Uma pequena reflexão sobre as questões técnicas e pedagógicas da informática na educação denuncia-nos que os grandes desafios dessa área estão na combinação do técnico com o pedagógico e, essencialmente na formação do professor para que ele saiba orientar e desafiar o aluno, no sentido de que a atividade computacional contribua na construção de novos conhecimentos.

As oportunidades de discussão de como se aprende e de como se ensina são imprescindíveis, bem como a chance de poder compreender a própria prática e de transformá-la.

O computador pode ser uma excelente fonte de pesquisa para os temas dos projetos. Funciona como troca de e-mail entre os alunos, entre outras escolas e entre professores. Pode e deve ser o espaço de documentação material que vai sendo produzido pelo grupo. Há a possibilidade de se constituir um banco de dados com os alunos, mediante contribuições de pais e alunos de outras classes ou de outras escolas.

Os bons projetos têm a possibilidade de serem publicados, os recursos gráficos do computador permitem ampliação constante do material e a reformatação para ampla divulgação dos resultados. Favorece a construção processual de trabalhos, o que é muito benéfico para os alunos.

Ilustrações, simulações, acréscimos constantes no trabalho, criação de gráficos, *folder*, transparências, *mix de imagem*, movimento, texto e som. Na criação de projetos e em sua viabilização, o computador é instrumento de trabalho e de construção coletiva de conhecimento. Espaço de encontro de disciplinas, conteúdos e de pessoas.

Nessa concepção de educação o acesso às informações ocorre em todos os lugares e ambientes, no entanto, no espaço escolar está a melhor possibilidade de sistematização dessas informações em conhecimentos e de como utilizá-los de forma adequada para a transformação qualitativa do ambiente social em que vivemos.

¹³ **Projetos Didáticos:** Para Jolibert (1994) e na própria conceituação do Programa “Letra e Vida” (Módulo III), um projeto de constitui e um trabalho no sentido de resolver um problema, explorar um tema ou uma idéia, finalizando com a construção do produto final que se tenha imaginado ou planejado. Esse produto deve ser significado para quem o executa.

Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora. Ensinar e aprender hoje não se reduz a estar um tempo em sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro da sala de aula e organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas da *Internet*, construindo hipertextos, salas de aula virtuais, etc. (MORAN, 1993, p.39).

É nesse sentido de mudança não apenas do físico, mas, sobretudo de alterações metodológicas e dos conteúdos a serem selecionados, que acreditamos no ensino público de melhor qualidade.

Com o rompimento das fronteiras da comunicação, as pessoas convivem com uma quantidade enorme de informações de várias naturezas: ideológicas, políticas, educacionais, mercadológicas, etc. Nesse sentido, a instituição escolar precisa reconhecer a existência de interferências externas e as conseqüências no processo de construção do conhecimento, para nortear o trabalho pedagógico. (CITELLI, 2004, p.63).

Os resultados virão se investirmos no professor, para que ele, se sentindo valorizado possa mediar, com maior segurança, o processo de ensino e aprendizagem e assim transformar também os discentes em pessoas críticas e responsáveis pela sociedade na qual se inserem.

1.4 - O KIT “MULTIMÍDIA” (TV, VÍDEO, CD, DVD, FILMADORA) E SUA REAL SIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO.

Mesmo que esses recursos estejam apenas fisicamente instalados nos espaços escolares, ou que nem exista nela ainda, a mídia audiovisual invade a sala de aula.

A linguagem produzida na integração entre imagens, movimentos e sons, atrai as gerações mais jovens, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos, movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar.

Criar espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem permitindo que os alunos se expressem de diferentes maneiras são ações que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica. Sobre a influência da mídia e respectivas estratégias direcionadas a determinados grupos sociais, num jogo complexo, há todo um contexto a ser explorado

critérios, pois aí se encontram implícitos os significados que se pretende impor a esse público.

A televisão e o vídeo são ótimos recursos para mobilizar os alunos em torno de problemáticas quando o objetivo é despertar-lhes o interesse para iniciar estudos sobre determinados temas, ou trazer novas perspectivas para investigações em andamento. No entanto, sua real utilização ainda é muito pequena.

Entenda-se, portanto, a preocupação existente entre educadores de todo o mundo, para que se aproveite as muitas possibilidades de intervenção pedagógica, diante de um meio como a televisão, sobretudo considerando-se a necessária ampliação crítica da leitura das mensagens por ela vinculadas. (CITELLI, 2004, p.27).

O professor pode problematizar temas que se articulam com os conceitos envolvidos nos projetos, selecionar o que for significativo para esses estudos, aprofundar a compreensão sobre estes temas, articular com informações provenientes de outras mídias, desenvolver representações diversas que entrelaçam forma e conteúdo nos significados que os alunos atribuem aos temas.

Porém, para que o docente possa expandir o seu olhar para outros horizontes, é importante que ele esteja engajado em programas de formação continuada. A reflexão coletiva sobre as práticas em realização produz chances de encontrar diferentes alternativas para avançar nesse trabalho de integração entre mídias e conhecimento, propiciando as interações entre ensino e aprendizagem, cognição e contexto, bem como o redimensionamento do papel da escola como organização produtora de conhecimento.

Através dos vídeos nos encontros de formação e também durante os H.T.P.C., com a tematização da prática, ou seja, a partir de um determinado tema, refletir sobre a metodologia utilizada por outro professor em sala de aula, registrada em vídeo, é muito gratificante.

A linguagem audiovisual abre diferentes possibilidades e oportunidades educacionais. No entanto, o mais importante, não é descobrir as especificidades das técnicas, mas conhecê-las para utilizá-las pedagogicamente, fazendo delas instrumentos de criação, expressão e comunicação.

O sistema educativo não pode limitar-se a usar a linguagem audiovisual como simples comunicadora de informações. Aliás, como fez durante muito tempo utilizando-se do texto escrito. Precisamos, além de trabalhar a pedagogia com imagens, compreender também a pedagogia da imagem.

Da mesma forma que a alfabetização se constitui num processo de introdução à linguagem escrita, como importante aspecto da educação, é essencial que se construam metodologias visando a introduzir professores e estudantes no universo da linguagem audiovisual.

Além dos exercícios de leitura crítica de imagens, do cinema e da televisão, é importante que professores e alunos tenham acesso a elementos constitutivos dessa linguagem, porque ela representa um instrumento fundamental de inserção social.

Da mesma forma que o texto literário narra uma história, um acontecimento, o cinema também se constitui numa arte narrativa. A narração cinematográfica privilegia as imagens, o movimento, a sonoridade. É através desses elementos que tomamos conhecimento do narrado. A posição da câmera, os cortes, as luzes, tudo colabora para o enriquecimento da mensagem que se deseja passar. No cinema, o diálogo textual não se sustenta isoladamente, mas ganha sentido quando reforçado pelos outros elementos (CITELLI, 2004, p.96).

Há uma dificuldade muito grande por parte dos professores em analisar criticamente um programa, uma propaganda, uma cena de novela, um desenho animado. Sentimos de perto a agonia que se apossa dos mesmos por não possuírem referenciais teóricos para realizar essa análise crítica, para entender o que se passa por trás, nas entrelinhas do texto *mediático*.

Na realidade, as dificuldades encontradas pelos educadores na escolha de programas e de materiais pedagógicos que melhor se ajustem às situações específicas de sala de aula, no caso da educação visual, estão relacionadas com a quantidade de programas existentes nos mais diversos formatos e gêneros. Qual escolher? Para quê e para quem utilizá-los? De que forma fazê-lo?

As respostas não são obtidas em alguns cursos de formação inicial e muitos de formação continuada, provocando um distanciamento entre a

educação real presente em nosso sistema educacional e a ideal veiculada por esses cursos.

Mesmo quando um programa de formação, como o Programa “Letra e Vida”, levanta essas possibilidades, se não houver uma continuidade, uma prática recorrente, uma busca de avanço nesses conteúdos, tudo se perde com o tempo.

Apesar da extrema valorização das imagens, o som e a palavra também têm grande importância nas mídias, como no caso da televisão. Nas entrevistas e nos depoimentos, a imagem, quando aparece, é somente como ilustração, complementa o que está sendo dito e jamais supera a palavra na sua importância.

A possibilidade de registrar imagens e depoimentos sonoros transformou a história da humanidade. Desde o século passado vem se acumulando, seja pelo testemunho dos fatos e acontecimentos, seja pelo imaginário dos filmes e programas de televisão voltados para a ficção uma enorme profusão de registros. Temos também o audiovisual educativo: um gênero específico voltado para a área pedagógica, cujo objetivo central é complementar, ampliar, ilustrar de forma direta ou não o ensino sistematizado.

Nesse sentido a compreensão da manipulação das imagens e apreciação estética dos meios visuais e de comunicação, é tão importante quanto o entendimento dos elementos que circundam toda essa veiculação de imagens na sociedade humana. Permitir ao maior número de pessoas possível a interação e a intervenção crítica dos suportes e de linguagens através dos quais ocorrem as comunicações, é garantir um novo avanço em direção às transformações sócio-culturais. (COUTINHO, 2003, p.17).

Quando se desenvolve um trabalho com filmes, as questões mais comuns que se colocam para os educadores que buscam apoio na linguagem audiovisual estão na relação entre entretenimento e educação. Porém, associar aprendizagem e prazer é uma das possibilidades que o cinema, por exemplo, pode proporcionar. Outro fator é a construção, enquanto linguagem, do cinema e do ensino tradicional.

A linguagem do ensino é, em geral, clara, afirmativa, objetiva, sem muito espaço para o imponderável. A linguagem do cinema mais sugere do que afirma, o que explicaria, em parte, a dificuldade de tratá-la didaticamente. É a nossa inteligibilidade das linguagens audiovisuais que nos permite olhar cada um dos fragmentos da história apresentados e compreendê-la em toda sua extensão e complexidade (COUTINHO, 2003, p.23).

Nada impede que sejam utilizadas apenas as partes mais significativas de um filme em situações de sala de aula. No entanto, é importante que, em outro momento, os alunos possam revê-lo de forma integral. O contexto, bem como a seqüência dos acontecimentos e da narrativa fílmica, explicita-se na integridade da película apresentada.

Quando relacionamos os códigos visuais e sonoros do cinema com os códigos verbais da literatura, promovemos o enriquecimento das formas através das suas diferenças e semelhanças. Inicialmente o texto literário é passado à criança de maneira apenas verbal – ou seja, o primeiro contato é por meio da escrita – e posteriormente ele pode ser absorvido de modo diferenciado numa linguagem cinematográfica. (CITELLI, 2004, p.94).

A linguagem *audiovisual* em educação é para ser explorada, mexida e apropriada por professores e alunos. Ver, rever, fragmentar, juntar novamente pode ser um exercício - além de prazeroso - muito produtivo, desde que se tenha bastante claro os objetivos a serem alcançados.

Ainda em relação à linguagem *audiovisual*, um dos aspectos fundamentais a ressaltar tendo como foco o trabalho com o vídeo, segundo PRETTO (1996), é sua capacidade de manipulação de registros. Houve um enorme avanço nos processos de registro e veiculação de imagens e sons, principalmente com o desenvolvimento da Informática.

A *multimídia* nos permite uma infinidade de possibilidades pedagógicas em seu conjunto de produção e utilização integrada de todos os meios de expressão e de comunicação, como desenhos, esquemas, fotografias, filmes, animações, textos, gráficos, sons, tudo isso coordenado por programas de computador, utilizando-se de todos os recursos disponíveis para a gravação e a reprodução desses elementos. (PRETTO, 1996, p. 114).

A introdução do vídeo na sala de aula, para gravação, utilização e produção de programas educativos, aulas, seminários, exige uma

preparação da escola como um todo, em especial da sala de aula, no sentido da construção de um novo ambiente educacional.

Com uma câmera de vídeo dentro da sala de aula ou da escola, os alunos, ao se transformarem em produtores de seus próprios audiovisuais, tendem a repetir os modelos que estão acostumados a ver diariamente nas telas da televisão e, em menor escala, do cinema.

Esses aspectos padronizadores podem ser enfatizados e retomados pelo professor enquanto mediador, sendo utilizados como “objetos” de conhecimento, no sentido de analisá-los mais profundamente, a fim de extrair as ideologias e as manipulações internalizadas nos materiais e na mentalidade dos seus produtores.

Um grande exercício de reflexão será necessário, tanto por parte do professor (antes da mediação) e dos próprios alunos nessa empreitada, pois fomos alfabetizados, como todos os que vivenciam essa sociedade de imagens e sons reproduzidos, a encará-los como verdades postas e acabadas.

Coutinho (1999) em seu artigo “Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, a idéias”, mostra o que acontece com quem pega pela primeira vez uma câmera. O trabalho com a câmera de cinema ou vídeo está relacionado aos aspectos como as técnicas, sobretudo as digitais.

Nesse universo *mediático* tudo pode ser reproduzido, repetido, repensado, refeito, sem que com isso se perca o sentido primordial do ato de criar, ou seja, sua originalidade. Tudo depende de “como” esse trabalho de criação ocorre.

Talvez o grande desafio para a educação na sociedade *mediática* seja justamente o de estimular a expressão dessa complementaridade entre criação, invenção e mídias, muitas vezes presente na relação entre educação e as mídias, em especial a televisão e o computador pelo alcance que têm. Para que a transformação aconteça, todos os envolvidos no processo de telespectadores dos programas, das mesmas imagens e sons, precisam encarar esses conteúdos de maneira crítica e inventiva.

Um desses perversos elementos utilizados pela linguagem audiovisual e, sobretudo, pela sociedade *mediática* é, sem dúvida, a *linguagem alegórica*, muito explorada pela televisão. Essa linguagem nada

mais é que o uso da linguagem comum remetendo a outro nível de significação, ou seja, dizer uma coisa para significar outra.

Educar para a sociedade *midia*tica envolve ações que procurem formar um consumidor audiovisual criterioso, que saiba ver e ouvir com clareza o que lhe é apresentado, que possa escolher com competência o que deseja, ou não, ver e ouvir. Educar com as linguagens *midia*ticas envolve ações que lancem mão dessa linguagem para a apresentação e o desenvolvimento de determinados assuntos e conteúdos.

O ideal seria a união dessas duas faces para a introdução do aluno no universo da realização audiovisual, possibilitando a expressão e a criação próprias por meio dessa “nova” linguagem.

A partir do momento em que estamos expostos a um mundo cheio de linguagens diversas, temos de nos preparar para entender criticamente o que elas oferecem. Interpretar, produzir e reproduzir. Cabe à escola explorar e trabalhar o cruzamento dessas linguagens, a fim de preparar melhor o aluno para enfrentar as novas realidades geradas pelos meios de comunicação (CITELLI, 2004, p.106).

A criação de projetos que superem essa dicotomia entre o saber-fazer e o saber-usar, entre as manifestações culturais e educacionais, entre a tradição e o novo, torna-se primordial. Novo mesmo é o aparato *tecnológico*, mas as produções podem originar-se em um tempo remoto, surgirem revestidas de uma narrativa atual, uma nova visão do acontecimento, da história, vista com distanciamento e envolvida por outro contexto espacial e temporal.

As mídias de âmbito específico, voltadas para a educação têm um papel fundamental a cumprir: integrar consciente e criticamente a escola, seus alunos e professores no universo da sociedade globalizada.

Assim sendo, quando utilizados de maneira pedagógica, as atividades com os audiovisuais devemos nos organizar em etapas, como apresenta COSTA (2005):

- ❖ Apresentação: o coordenador (professor) dá as informações básicas sobre o que vai ser apresentado e sobre as atividades que serão desenvolvidas;
- ❖ Observação: o filme é apresentado aos alunos em condições mínimas necessárias para uma boa observação;

- ❖ Debate e Reflexão: espaço de tempo destinado à troca ainda informal de idéias em que os alunos ouvem diferentes argumentos e críticas;
- ❖ Leitura ou compreensão: atividade individual ou em grupo em que os alunos organizam suas idéias, fazendo efetivamente uma “leitura” do filme que leve em conta aquilo que viram, ouviram, a coerência narrativa da obra, os seus sentimentos, suas idéias e opiniões;
- ❖ Expressão: etapa na qual os alunos, através da linguagem verbal ou gráfica, expressam suas idéias;
- ❖ Avaliação: momento de compartilhamento das diferentes posições e análises que o filme suscitou;
- ❖ Aprendizado: contribuições que o professor pode dar, com base em seus conhecimentos, para entendimento do que foi proposto (alguns chamam de sistematização).

No caso do trabalho com desenho animado, a criança é despertada a trabalhar os próprios sentimentos, mesmo que inconscientemente.

Enquanto o conto fala da linguagem interior, preparando a criança para lidar com suas estruturas psicológicas, emotivas, etc., o desenho mostra-lhe a realidade das coisas, por possuir uma linguagem voltada para os problemas da vida real, para a exterioridade. O conto guarda fortes vínculos com a literatura popular; o desenho apresenta elementos visuais e sonoros que o vinculam às novas formas de apreensão da experiência (CITELLI, 2004, p.116).

Não se trata de valorizar uma das categorias em detrimento da outra, mas de possibilidades de trabalho pedagógico com ambas, privilegiando tanto o emocional, quanto o racional, em uma interação que valorize e propicie a expansão da criatividade do aluno.

1.5 - AS MÍDIAS ORAIS E ESCRITAS EM SALA DE AULA

As mídias orais e escritas em sala de aula sempre se constituíram no foco principal, de modo particular na alfabetização, e também na formação inicial e continuada de professores; isso não significa que elas esgotaram todo o seu potencial criativo. Pelo contrário, ao adentrarmos as salas de aula percebemos que elas continuam as mesmas, anos a fio, quase sem grandes modificações.

Parte das inquietações dos discentes vem justamente do modo obsoleto e inexpressivo, como elas continuam a existir no ambiente escolar, em uma sociedade que sofre modificações rápidas e contínuas no conteúdo, na forma, nas estratégias e nas concepções de educação e de suas expectativas.

O aluno, acostumado ao mundo *tecnológico* e às linguagens *midiáticas* - que usam e abusam de elementos como cores, imagens, sons, que aparentemente não exigem grandes esforços para serem compreendidos e que pela própria natureza são dinâmicos em sua constância, abusando da atenção multifacetada - sente-se deslocado e apático, num ambiente onde a linguagem é quase única e as estratégias quase não se modificam, sendo a atenção exigida unificada.

A leitura de mundo, como já comentada neste texto, exige muito mais que a leitura dos códigos escritos, presentes em abundância e mesmo assim, pouco explorados pela escola. Pouco explorados porque a leitura de uma única corrente de pensamento sobre um determinado tema pressupõe que a concepção de correto ou incorreto continua arraigada no contexto escolar (só há um caminho correto, aquele que o professor valida).

A leitura silenciosa é um ato solitário, onde a atenção do aluno deve ser soberana, pois suas experiências de vida, sua imaginação, seus saberes intertextuais, estão sendo colocados em ação.

Desse ângulo, é visível que as interpretações serão múltiplas. Essa diversidade de leitura ao ser socializada enriquece os conhecimentos do grupo, pois demonstra novas possibilidades de entender um mesmo texto.

A leitura em um primeiro estágio ocorre na linha com a decodificação, mas em seguida temos as interpretações nas entrelinhas e por trás das linhas (o que fica subentendido). Como o aluno poderá ter garantido esse desempenho? Quando todo um planejamento foi realizado pelo professor levando em consideração os saberes da classe.

Para que um texto literário seja bem explorado, é preciso num primeiro momento, uma contextualização: do autor, da época, dos acontecimentos sociais, culturais e políticos, da concepção de sociedade que havia na época.

Essa oportunidade ímpar permite também que se coloque ao alcance dos alunos, a produção artística da época (pinturas, fotografias, excertos de

filmes, documentos, documentários, esculturas). Toda essa leitura de época: escrita, imagética, envolvendo as mídias, é mediadora da formação de contextualizações que tornarão, com certeza, a leitura posterior muito mais prazerosa, pois instiga a curiosidade do aluno.

Todo esse arcabouço cognitivo possibilitará uma produção textual sobre o assunto muito mais profunda, com juízos de valor, com justificativas e posicionamentos muito mais seguros por parte do educando.

Os alfabetizadores sabem que a qualidade da produção textual do aluno está alicerçada em seus conhecimentos a respeito do assunto e/ou tema tratado. Quanto maiores os saberes, maiores as chances de criatividade, de coerência na produção textual.

Mesmo que o aluno conheça todas as características formais do texto a ser produzido, se o mesmo não tem o que dizer a respeito do assunto o texto não será coerente (produções sem coerência de cinco ou dez linhas, os professores estão cansados de receber em sala de aula. Não é mesmo?).

Talvez esta seja uma das razões porque no vestibular temos alunos que terminaram o Ensino Médio e não conseguem produzir um texto, no mínimo coerente: faltam lhes “leituras” de mundo.

Necessitamos educar nas e para as *tecnologias e mídias*. Segundo Belloni (2001), saber onde encontrar os assuntos desejados, saber explorar a *Internet*, *navegar* pelos *sites*, interagir através dela, selecionar imagens, *links*, aprender como desenvolver um texto *mediático*: isso é educar nas *mídias*.

Educar para as *mídias*, no entanto, tem a ver com a crítica do que ela contém, do que veicula, como veicula, para quem veicula, com quais interesses veicula. Entender o que está subentendido, o conteúdo subliminar das mensagens *mediáticas* veiculadas pelos meios *tecnológicos* é muito mais complicado. Esse entendimento exige do mediador (professor, no caso) ou formador, um conhecimento muito maior do que realmente ocorre com as diferentes linguagens, ou seja, quais seus reais poderes de persuasão, de sedução.

Podemos dizer que essa educação para e nas mídias, a formação inicial não faz, e a formação continuada seja em serviço, ou fora dele, também não está realizando.

A fita de vídeo ou o *DVD* quando utilizados como “tematização da prática” (visando à formação reflexiva na ação, durante a ação, e depois da ação), para ressaltar a importância do planejamento, das intervenções durante as atividades e do registro reflexivo pós-atividades, enfrentou grandes resistências, mesmo durante o desenvolvimento do Programa “Letra e Vida”.

Esse tipo de estratégia formadora é vista, na maioria das vezes, pelo professor da classe como uma invasão de “privacidade profissional”. No entanto, em relação a essa modalidade reflexiva, muito há que se caminhar para que os professores sintam-se à vontade, pois o que está sendo “objeto” de reflexão é a atividade em questão.

Por outro lado, avanços foram conquistados. No primeiro ciclo escolar, os professores trabalham com contos, fábulas, causos, resgatando algumas situações interessantes. São avós que adentram a sala de aula para contar seus “causos”, que são gravados pelo professor e depois trabalhados com seus alunos, passando da linguagem popular (ou oralizada), para a linguagem que se escreve (culto). Em outros contextos são “causos” que os próprios alunos relatam que ouviram de outras pessoas.

Temos a Hora do Conto, onde fábulas e contos são lidos pela professora, quando os alunos ainda não sabem ler, ou por um dos alunos (que o prepara anteriormente), apenas para fruição.

Essas práticas têm melhorado bastante o repertório de leitura das crianças desse ciclo, o que resulta num processo de alfabetização mais rápido e em produções textuais melhores. Mas muito ainda há que ser feito para atingirmos um patamar aceitável.

Os professores alfabetizadores comentam sobre o trabalho com jornais e revistas em sala de aula. O que vimos muitas vezes eram alunos recortando letrinhas ou palavras para colar no caderno. Isso é um uso “enviesado”, sem nexo da utilização de suportes de textos tão ricos em possibilidades. No entanto, após freqüentarem programas de formação como o Programa “Letra e Vida”, novas perspectivas de utilização desses portadores foram internalizados e colocados em ação pelos professores alfabetizadores.

No entanto, muitos professores utilizam o portador todo (o jornal por inteiro, a revista toda), e os alunos escolhem textos de sua preferência, em

duplas produtivas ou individualmente, lêem esses textos e tecem comentários com o grupo sobre eles.

Depois eles elegem o melhor texto ou notícia comentada e em seguida sistematizam o seu conteúdo, geralmente de forma coletiva, tendo o professor como escriba, em um primeiro momento (modelo), mais tarde o professor sistematiza por tópicos e eles reconstruem o texto no caderno (uma forma de reescrita). Em seguida alguns propõem a criação de um texto teatral, para ser registrado em vídeo, apresentado aos pais e à comunidade.

Mas, apesar dos conteúdos das formações continuadas, ainda é menos comum deparar-se com aquele mediador que compara a notícia do jornal escrito, com a notícia do jornal televisado, ou o conto escrito, com o vídeo do mesmo conto, ou ainda o conto em várias épocas, com roupagens diferentes de acordo com os costumes e tradições de cada povo.

Afinal, percebe-se que existe a ausência de um arcabouço teórico referente à comunicação nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores.

Aspectos importantes de como se explorar películas cinematográficas, de saber como é realizado um jornal escrito ou televisado e quais são as principais diferenças entre eles, por que elas ocorrem, como o texto narrativo - literário escrito - pode ser trabalhado ao lado de uma produção fílmica do mesmo texto. Todos esses conhecimentos essenciais presentes na formação dos comunicadores poderiam ser (com a devida seleção e/ou foco pedagógico) socializados com os pedagogos.

Da mesma maneira os pedagogos podem colaborar com os futuros comunicadores, já que estes estarão no papel de formadores das gerações futuras e serão responsáveis por inúmeras transformações na sociedade. Enfim, educação e comunicação são indissociáveis, saberes que se interpenetram, “irmãs siamesas”.

Pensando nesses e em outros aspectos foi que enveredei na trama de todos os fios desse caminho para chegar ao que considero fundamental na formação, tanto de educadores quanto de comunicadores, e extremamente benéfico para a formação de nossos alunos, enquanto cidadãos críticos: a interação entre educação e comunicação.

1.6 - O PAPEL DOS GESTORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A gestão da unidade escolar é realizada pelos gestores educacionais, entre eles, o diretor e seu vice-diretor (com funções bastante semelhantes, pois o vice substitui o diretor em sua ausência), sendo que estes cuidam da parte administrativa e legal da escola e em segundo plano da parte pedagógica. O Professor Coordenador, que também integra essa equipe gestora, é responsável diretamente pelo desenvolvimento dos aspectos pedagógicos da escola, sendo considerado o mediador mais experiente junto ao quadro docente.

Esses gestores e suas respectivas atuações no contexto escolar influenciam diretamente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, bem como na convivência intra e extra-escolar (com a comunidade do entorno).

Daí a necessidade que o Programa “Letra e Vida” detectou de uma ampliação cognitiva dos gestores do Ensino Fundamental Ciclo I (1ª a 4ª séries) para que houvesse um mesmo entendimento da teoria pedagógica construtivista, e para que os mesmos se tornassem parceiros conscientes das transformações em processo dentro das unidades escolares, pelos professores cursistas do Programa.

1.6.1 - O PAPEL DA DIREÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA.

A participação da Direção, agente de transformação e de desenvolvimento, controlador e avaliador da Gestão Escolar, no planejamento das ações de formação continuada é muito importante.

Embora possa delegar responsabilidades, nas várias etapas da organização da escola, cabe a ela (Direção) estabelecer diretrizes gerais, resultantes da ampla discussão com o pessoal de apoio e com as equipes técnico-docentes. Essa discussão se refletirá sempre no “Plano de Gestão”, a ser implementado e desenvolvido na unidade escolar.

O diretor, muitas vezes, não domina os conteúdos específicos das diferentes disciplinas, porém, não deve deixar as tarefas pedagógicas apenas aos coordenadores e professores. Uma direção interessada mostrará sua capacidade de observação e avaliação do que vivenciou ao longo dos anos em que esteve à frente da unidade. É um acúmulo de

experiências, que o gestor não deve desprezar, conferindo-lhe autoridade para orientar quaisquer planejamentos e fornecer os mais variados subsídios.

A direção detém a visão de conjunto do processo pedagógico e, oferecê-la à compreensão dos envolvidos, é uma contribuição de inestimável valor. Cabe ao Diretor reunir as informações necessárias para que, uma vez conhecidos os problemas, facilitar a tomada de decisões.

A primeira tarefa do corpo diretivo, em discussão com todos (professores, pessoal de apoio, etc.), será encontrar mecanismos que garantam o cumprimento de tudo aquilo que todos se comprometeram a realizar coletivamente.

Sabemos como é difícil concretizar o plano, pois a rotina e a velocidade dos acontecimentos tomam conta de quase todos e passadas algumas semanas, derruba as mais nobres intenções. "Acompanhamento e cobrança" são necessários, no seu sentido educacional, ou seja, o de detectar problemas e propor soluções para resolvê-los pelo diálogo honesto, conjunto e democrático.

No processo pedagógico, esse gerenciamento e cobrança jamais poderão ter eficiência, sem que tenham se em mãos, dados concretos, resultantes das metas e objetivos.

Os mecanismos de "acompanhamento e cobrança" poderão variar de escola para escola, mas estarão baseados sempre em documentação, em todas as disciplinas, de tal forma que os responsáveis pela supervisão do processo pedagógico possam ter uma idéia do que está sendo realizado em sala de aula, para cumprimento do Plano de Gestão. Apenas, dessa forma, não se permitirão as constantes lacunas deixadas, anualmente, na formação intelectual dos alunos, quando os ciclos de estudo não se completam.

A abertura dos trabalhos de planejamento realizada com todos os professores deve enfatizar os aspectos acima mencionados, inclusive esclarecê-los de que "acompanhamento e cobrança" não devem ser encarados como fiscalização e interferência e, sim, a tentativa de um trabalho permanentemente reflexivo e, quando for o caso, a necessidade da retomada desse planejamento inicial.

Essa é uma forma menos traumática de promover as mudanças. A mudança mais importante é aquela acontecida com o próprio líder. Depois,

este deve ser capaz de processar as mudanças nos outros. Elas são necessárias, quase sempre, não só pela importância do objetivo da qualidade, mas também para melhorar a sociedade.

O medo das transformações ocasiona a perda de identidade pessoal e também do próprio sentimento de pertencimento do grupo. Para provocar as alterações desejadas, o líder deve conhecer o coletivo da escola. É o primeiro passo. A partir daí a tarefa fica mais fácil.

Esse é o processo que acontece com o aluno em sala de aula: a partir do momento em que o professor conhece a sua clientela, e passa a ter uma ampla visão de seus conhecimentos e necessidades cognitivas, fica extremamente mais fácil planejar as atividades adequadamente e obter melhores resultados.

No planejamento, se considerarmos um mundo dominado pela ciência e tecnologia, poderemos imaginar as lacunas na formação de nossos estudantes. Caberia à Direção chamar a atenção para esses aspectos durante o planejamento e insistir para que sejam introduzidos nos conteúdos a serem ministrados. E não será preciso conhecer a fundo a disciplina para estabelecerem-se diretrizes nesse sentido.

Quantos trabalham com conteúdos voltados para a realidade social, vinculando-a ao processo histórico? Que papel desempenha a leitura de jornais e revistas no planejamento de conteúdos? Como será utilizado o *Kit tecnológico* presente na escola? Qual será o principal projeto a ser desenvolvido junto aos alunos na Sala de Informática?

Embora não sejamos especialistas nesses assuntos, devemos ter a sensibilidade de discutir esses temas, por ocasião da elaboração do plano escolar. Se existirem professores especializados em teatro, instrumentos musicais, pintura, escultura, impõem-se "explorá-los" no seu potencial de multiplicadores de informações e colocá-los no papel de colega mais experiente, uma espécie de formador de formadores nesses assuntos.

Assim como acontece com o líder, uma equipe bem formada pode diferenciar-se. Para formação de equipes há alguns princípios básicos a serem considerados: saber dirigir, motivar, treinar, delegar e reconhecer. Para uma equipe se torne bem estruturada será preciso que todos os componentes se sintam donos dela, partícipes do processo.

O desejo e a necessidade de dirigir precisam ser calcados em um princípio: não basta dirigir a equipe, será preciso que ela queira ser dirigida. Aumentar a estima dos docentes e valorizar o seu trabalho e iniciativas no cotidiano escolar é fundamental. Não podemos esquecer, porém, que a moeda possui dois lados: só há elogio quando há um trabalho desenvolvido com vontade de acertar.

Também a formação continuada é essencial para que melhore a capacidade das pessoas para a função a que se propõem. O líder sabe delegar e sabe fornecer informações de duas maneiras: fazendo perguntas e dando orientações.

Segundo o Programa “Letra e Vida”, todo estímulo deve ser dado aos professores na busca de metodologias capazes de motivar o alunado, levando-os a refletir, permanentemente, sobre os conteúdos a serem aprendidos. Recuperar as aulas dialogadas, nas quais, a partir de informações que o aluno recebe dos mais variados meios de comunicação, possa ser construído o conhecimento a ser internalizado. Essa é uma forma de dinamizar as aulas, canalizando a energia do aluno para a reflexão.

São primordiais metodologias que organizem melhor o conhecimento adquirido ao longo do trabalho das unidades planejadas: registros escritos, gravações em vídeos, filmagem de apresentações de projetos à comunidade.

A Direção, ao examinar o caderno dos alunos, ao longo do ano, perceberá que, a grande maioria deles não se encontra organizados: rabiscos, anotações aleatórias, conteúdos de diferentes disciplinas num mesmo espaço, enfim uma confusão generalizada. Raros são os professores que preparam um roteiro para as suas exposições, orientam os alunos quanto às anotações de aulas, elaboram uma síntese geral do tema estudado, etc.

Assim como a escola precisa de uma organização em seus registros, o aluno também precisa aprender a registrar. Essa questão da importância do registro foi bem trabalhada com os professores em todos os encontros semanais do Programa “Letra e Vida”. Orientar o aluno a produzir uma documentação coerente com o que aprendeu é obrigação de qualquer educador. É também obrigação da escola proporcionar ao alunado um

mínimo de auto-organização, demonstrada por uma documentação que reflita a eficiência do ensino/aprendizagem.

1.6.2 - O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Uma primeira questão deveria ser levantada com os professores coordenadores: a de que vão desempenhar um novo papel que já não é o de professor, ainda que esteja ligado por laços de afetividade aos colegas. Seu papel passa a ser bem diferente: voltado para a orientação, gerenciamento e cobrança de resultados. É assim que podem ser compreendidas as funções do Professor-Coordenador pelo Corpo Docente.

O Professor-Coordenador tem por tarefa aglutinar os antigos colegas num trabalho de equipe, condição essencial para a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula. Para isso, precisa deixar claro o objetivo comum da escola rememorando os compromissos assumidos na elaboração do “Plano Escolar”.

Primordial será analisar o desempenho de professores e alunos nos dois primeiros bimestres e, ao lado da Direção, propor ações efetivas para melhorar esse desempenho. Detectados os índices de dificuldades nas várias disciplinas, será importante discutir esses resultados, tanto em conjunto, como individualmente, com os professores.

A troca de informações com os docentes envolvidos com os baixos índices de aproveitamento às avaliações internas e externas mostram-se frutíferos para o conhecimento das características desses profissionais. Entre elas a inclinação e vontade em remodelar seu trabalho e o grau de interesse pela aprendizagem do alunado, com vistas ao melhor desempenho nos bimestres que se seguirão.

Esses dados servirão como uma troca de informações, objetivando as ações necessárias à melhoria do trabalho em sala de aula, propondo-se, se for o caso, alterações metodológicas, posto que as utilizadas, até o momento, mostraram-se ineficazes frente aos resultados obtidos.

O Professor-Coordenador será o companheiro mais experiente no sentido de estimular o docente envolvido com maus resultados para o compromisso de tentar novas formas de trabalho capazes de alterar os rumos do processo. Uma vez conseguido tal compromisso, será

imprescindível o acompanhamento dessas ações para que tudo o que se planejou, não se perca nas boas intenções momentâneas.

Relembrar, em todas as reuniões, o que foi planejado para a escola. Rer ler planos e projetos, na busca do objetivo geral, discutir com os professores a questão da assiduidade e buscar razões do excesso de faltas de muitos às aulas são tarefas a serem levadas adiante se a pretensão é a melhoria do trabalho dos faltosos (sob muitos aspectos, uma das principais causas do mau aproveitamento da classe, dada a descontinuidade do processo pedagógico naquela disciplina).

Quanto ao acompanhamento dos conteúdos planejados, pode se basear não apenas nos registros existentes nos diários, como também nas consultas aos cadernos dos alunos, fonte essencial para saber o andamento das classes em relação àquilo que o docente se comprometeu a desenvolver.

Se considerarmos a aprendizagem como algo cumulativo, cujos conteúdos devem estar interligados ao longo do curso, o não cumprimento do que se planejou provocará lacunas irreversíveis na aprendizagem, o que não sucederia se o problema fosse detectado a tempo.

Muito poderá fazer o Professor-Coordenador pelo aperfeiçoamento dos docentes nos H.T.P.C. e Reuniões Pedagógicas, selecionando textos, em especial os que tratem de metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos, das quais se ressentem muitos docentes acostumados a trabalhar apenas com questionários (a guisa de síntese das unidades) e excessivo uso do livro didático que, de simples material de apoio, se transformou em peça chave do trabalho em sala de aula.

Cabe ao Professor-Coordenador oferecer, tanto quanto possível, material para a leitura do grupo, que será tanto mais eficaz quando se relacionar ao dia-a-dia dos professores nas diferentes áreas e disciplinas cujos resultados da leitura e discussão, cheguem realmente à sala de aula.

È por meio dessas leituras e discussões, que o Professor Coordenador pode iniciar a formação em serviço, desde que acompanhe, passo a passo, a aplicação daquilo que resultou dos debates do grupo sobre determinadas matérias interessantes à melhoria da qualidade das aulas, nas disciplinas onde se observaram defasagens graves.

Examinar as dificuldades para o cumprimento do projeto e trazer para debate sugestões para vencê-las (segundo sua proposta de trabalho), com certeza, fará o grupo se sentir menos ansioso. Relevante será para o Professor-Coordenador organizar, previamente, a pauta dos H.T.P.C., levando em consideração os diagnósticos realizados junto aos professores acerca de seus conhecimentos metodológicos, dos materiais disponíveis na escola e na biblioteca (quando houver), materiais de laboratório, computadores, *Internet*, *slides*, televisão, vídeos, câmera fotográfica, filmadora, gravadores, entre outros. Outra atividade de suma importância é a constante análise das avaliações (internas e externas) que serão aplicadas aos alunos.

Nesse aspecto, convém que os Professores-Coordenadores solicitem aos docentes os critérios de avaliação, os instrumentos utilizados no bimestre e cópias das provas, a fim de facilitar análises em grupo; também para saber dos propósitos dos docentes ao elaborá-las, ou seja, se as questões estão voltadas para a construção de conceitos básicos de cada conteúdo dentre outras questões que cercam as avaliações.

A prática demonstra que, entre muitos docentes, as provas constituem um mero amontoado de questões nas quais os objetivos não se expressam claramente; os conceitos básicos da unidade a ser avaliada não ganham relevância; as menções numéricas são simplesmente convertidas em menções alfabéticas, contrariando a filosofia vigente.

Os H.T.P.C. e Reuniões Pedagógicas servem para que o Professor-Coordenador oriente o corpo docente no sentido de fazê-lo compreender que a recuperação não constitui mera repetição dos conteúdos não apreendidos, mas um novo momento no qual se aplicarão métodos diferenciados para atingir os objetivos propostos pelo professor. Discutir novas metodologias implicará em buscar fontes de informações para se equipar.

Durante o Programa "Letra e Vida", o Professor-Coordenador dispunha de um encontro semanal de oito horas com os Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica e o Supervisor Responsável pelo programa, para discutirem as principais dificuldades de seus docentes em sala de aula, receber ajuda metodológica, teórica, sugestões de atividades, e dessa maneira poder organizar a pauta de seu H.T.P.C. na escola.

Dispondo de quarenta horas semanais, haverá tempo para que os mesmos elaborem gráficos de aproveitamento das séries, a fim de levar aos docentes informações fundamentais sobre o desempenho dos alunos em todas as disciplinas. Haverá ocasiões para, sistematicamente, discutir esses resultados com os docentes, buscando, sempre, novas soluções para o aprimoramento das avaliações. Tudo isso também faz parte da Tematização da Prática.

Por outro lado, nada impede que o Professor-Coordenador mantenha contato direto com as classes e alunos em dificuldades, transmitindo-lhes orientações para que se apliquem mais em determinadas disciplinas. Será mais uma contribuição à melhoria do ensino-aprendizagem, se todos se congregarem em uma verdadeira equipe para atingir objetivos comuns.

Diante do que foi constatado, e em relação aos gestores das escolas temos a dizer que, os mesmos são responsáveis também pelo incentivo junto aos docentes para a utilização das *mídias* na educação. Podem começar por apresentar ao professor o que a escola dispõe em termos de recursos tecnológicos (*sala de Informática, Kit multimídia, Softwares Educacionais*, entre outros) a disponibilidade de acesso às mesmas e a solicitação de projetos que propõem a adequada utilização desses recursos. Afinal, gestar também significa inovar.

CAPÍTULO 2: OS PROFESSORES ALFABETIZADORES E A PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAL *MIDIÁTICO*

Todas as reflexões sobre os encontros do Programa “Letra e Vida” na região de Marília, planejamentos, avaliações sobre eles, sugestões de vídeos e leituras complementares, dúvidas a serem esclarecidas, foram encaminhadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), passando a fazer parte do banco de informações a serem utilizadas na realização de outros programas de formação continuada.

No início do Programa, ao final do Módulo II e ao término do Programa foram respondidos questionários individuais pelos cursistas (cujos modelos fazem parte dos ANEXOS) com questões referentes ao curso, aos conteúdos, às metodologias aplicadas, às avaliações, ao formador, aos assuntos pendentes. A partir das respostas desse questionário elaborei algumas tabelas que fazem parte deste capítulo.

No cadastramento para formação das turmas do curso, também foi preenchida uma ficha individual com os dados pessoais do cursista, a escola em que atuava e a respectiva série. Encerrado cada curso, foram realizados relatórios com os dados mais importantes a ele inerentes e enviamos para a Equipe do Programa “Letra e Vida”, na CENP (São Paulo).

A Diretoria de Ensino de Marília, por ocasião desse trabalho, era composta por 68 (sessenta e oito) escolas, sendo 12 (doze) delas de Ciclo I. Durante o desenvolvimento dos cursos, realizamos parcerias com os municípios que optaram por municipalizar o Ciclo I, dentre eles: Garça, Ocaucú, Júlio Mesquita, Vera Cruz, Alvinlândia e Lupércio.

Os cursistas dos Grupos X e XI do Programa “Letra e Vida”, em sua maioria, eram oriundos das cidades de Marília, Garça e Ocaucú. Não havia verba para transporte e o curso era realizado fora do horário de aula (noturno). Mesmo assim, nenhum dos cursistas ultrapassou o limite máximo de quatro faltas durante todo o curso. Lembramos que o curso era realizado por adesão.

Após a regulamentação da lei de evolução por via não acadêmica, ou seja, por meio de cursos de formação continuada/atualização e/ou especialização sob a chancela da CENP/SEE; muitos professores viram no Programa, a possibilidade de avançarem nos níveis dentro do quadro do

magistério, o que resultaria em um aumento na remuneração final desses professores.

MUNICÍPIO	CURSISTAS	PORCENTAGEM
Gália	13	3%
Garça	81	18%
Lupércio	48	12%
Padre Nóbrega	06	1%
Oriente	08	2%
Vera Cruz	28	6%
Alvinlândia	25	6%
Marília	174	39%
Ocauçu	57	13%
TOTAL	450	100%

Tabela 1: freqüência dos cursistas do Programa "Letra e Vida" – Grupos X e XI

Percebi que os professores de Ciclo I têm uma necessidade muito grande de formação teórica para entender porque algumas crianças aprendem e outras não (apesar dos esforços do professor). A diferença presente em sala de aula ainda mexe muito com o famoso sonho de um dia serem premiados com uma classe homogênea. Utopia, visto que, mesmo em uma classe composta de alunos alfabéticos, cada um terá dificuldade em aspectos diferentes: ortográficos, de coerência, e assim por diante.

É difícil, para eles, aceitar a diversidade como algo inerente ao próprio ser humano e benéfico para todos no processo pedagógico, especialmente porque exige maiores planejamentos e diversas adequações das atividades para cada nível de conhecimento dos alunos.

A cada tema discutido e refletido, um pouco dessas questões foram sendo esclarecidas e a ansiedade dos professores diminuindo.

Mesmo os professores que em princípio procuravam participar do Programa tendo em vista apenas a evolução funcional, no decorrer do Programa tornaram-se extremamente interessados e foram conquistados pela metodologia, pelas interações e reflexões por ele propiciadas.

Muitos deles elogiavam com freqüência a abertura dada pelo Programa "Letra e Vida" em nossa região para a participação dos

professores nos encontros, onde podiam pedir sugestões para as questões pedagógicas que os afligiam.

CARGO/FUNÇÃO	CURSISTAS	PORCENTAGEM
Educação Infantil	38	8%
PEB-I – 1ª Série	137	30%
PEB I – 2ª Série	115	25,5%
PEB I – 3ª série	52	11,5%
PEB I – 4ª série	46	10%
Sala de Recursos	17	4%
Coord. Pedagógico	12	3%
Supervisor de Ensino	03	1%
Diretor e Vice-Diretor	04	1%
PEB- II – 5ª série	26	6%
TOTAL	450	100%

Tabela 2: cargos e funções exercidas pelos professores dos grupos X e XI do Programa "Letra e Vida".

Os dados da tabela demonstram que a maioria dos professores cursistas ministrava aulas nas séries iniciais (1ª e 2ª séries), já que o foco fundamental era a questão da alfabetização. Nos últimos grupos, após o atendimento da clientela de Ciclo I, os professores de Ciclo II (5ª a 8ª séries), preocupados com os problemas de leitura e escrita, principalmente dos estudantes de quinta série, tiveram a oportunidade de participar do curso (grupos X e XI).

Esses professores de quinta série, especialistas em sua área de atuação, pouco sabem acerca do processo de alfabetização, ou seja, como é que os alunos aprendem? Como posso ajudá-los a aprender melhor? De onde posso partir para planejar as atividades adequadas para esses alunos com dificuldades de aprendizagem?

Essas angústias são ainda maiores para os docentes que enfrentam uma classe de quinta série, onde presumem que todos os alunos saibam ler e escrever e encontram alguns deles que desmentem essa crença.

Justamente por não conseguirem realizar as atividades, pois estas estão além de suas reais possibilidades, esses alunos geralmente causam problemas de indisciplina em sala de aula.

Essa indisciplina é uma forma de fuga para o adolescente: se eu ficar quietinho e não compreender sobre o que a professora está falando serei tachado de “burro”, porém, se bagunçar, não prestar atenção ao que ela fala, serei tachado de indisciplinado, engraçadinho, e que por não prestar atenção eu não aprendo, portanto, não serei considerado “burro”.

ESCOLA/LOCALIZAÇÃO	PORCENTAGEM
Urbana	70%
Urbana de Periferia	30%
TOTAL	100%

Tabela 3: localização das escolas em que atuavam os Professores dos Grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".

Um dos itens que sempre foi relevante, tanto no planejamento das atividades, quanto na quantidade e qualidade das dificuldades apresentadas em situações reais de aprendizagem foi a localização das escolas.

Notamos pelas atividades desenvolvidas que as escolas melhor localizadas, onde a clientela era oriunda de famílias com melhor poder aquisitivo, as maiores dificuldades eram em relação à ordenação, coesão, coerência textual.

Já nas regiões de periferia (escolas de bairros afastados, de regiões com favelas) os problemas eram de construção da escrita, pois a maioria das crianças adentrava o primeiro ano de escola, desconhecendo até o alfabeto.

Segundo explicações contidas no Programa “Letra e Vida”, por não desfrutarem do contato com a escrita, os livros, os jornais, essas crianças tinham uma carência muito grande com relação à linguagem que se escreve, por falta de leitura.

Para a compreensão de problemas como esse, o Programa “Letra e Vida”, de fundamentação construtivista, considerando os alunos como construtores de seus próprios conhecimentos, respeitando, portanto, seu mais diverso ritmo de aprendizagem, ressalta a importância do contexto de vivência desses alunos no processo de alfabetização.

Alunos que convivem com jornais, revistas, computadores, videogames, histórias em quadrinhos, cruzadinhas, têm maiores possibilidades de avanços substanciais e continuados durante todo o

percurso do processo de alfabetização, pois esse é um mundo conhecido para eles.

Já aqueles que vêm de uma realidade totalmente oposta, onde mal têm o que comer, não dispõem de acesso a livros, revistas, histórias em quadrinhos, o maior contato talvez seja com o rádio ou a televisão, para eles a escola é um novo mundo, diferente em comportamentos, relações, convivências, linguagens.

Por isso valorizar o que o aluno já sabe, já que o contexto de letramento¹⁴ é anterior à escola e será posterior a ela, é muito importante. Ao diagnosticar os saberes dos alunos o docente tem a oportunidade de conhecê-los melhor, valorizar seus saberes, adequar as atividades a serem propostas aos diversos níveis encontrados, propor agrupamentos produtivos e atividades coletivas, enfim trabalhar com o aluno “real”.

METODOLOGIAS UTILIZADAS (Programa “Letra e Vida”)	%
GLOBAL: inicia pela frase, depois as palavras e depois as letras que compõem as palavras	3%
FÔNICO: com ênfase na aprendizagem oral auxiliando a escrita/presença marcante do alfabeto	5%
CONSTRUTIVISTA: embora com várias questões por resolver (pois alguns ainda “mesclavam” atividades)	32%
TRADICIONAL: com a utilização da cartilha/ primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e o texto.	25%
MESCLADAS: diversas de acordo com as necessidades dos alunos	35%
TOTAL	100%

Tabela 4: Métodos de alfabetização utilizados pelos professores dos grupos X e X - Programa "Letra e Vida".

Pode parecer um pouco irônico tratar de método de alfabetização em pleno século XXI, quando na realidade essa questão foi o foco de toda a primeira metade do século XX. No entanto, ao trabalhar com professores do Ciclo I (1ª a 4ª séries) ainda encontramos bastante arraigada essa questão de método de ensino.

¹⁴ **LETRAMENTO:** Segundo Magda Soares (2003), Alfabetização e Letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Letrar é inserir o indivíduo nos diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

Passaremos a uma breve consideração sobre os mesmos, levando em consideração as definições utilizadas pelo próprio Programa “Letra e Vida”, no decorrer do Módulo I.

- ✓ **Método Global ou Analítico:** Também conhecido como método "olhar-e-dizer", começa com unidades completas de linguagem e mais tarde as divide em partes. Exemplo: as sentenças são divididas em palavras, e as palavras, em sons. O "Orbis Sensualium Pictus" é considerado o primeiro livro escolar importante. Abaixo das gravuras estavam os nomes impressos para que os estudantes memorizassem as palavras, sem associá-las a letras e sons. Pode utilizar cartilhas.
- ✓ **Método Sintético:** Começa a ensinar por partes ou elementos das palavras, tais como letras, sons ou sílabas, para depois combiná-los em palavras. A ênfase é a correspondência som-símbolo. Pode utilizar cartilhas.
- ✓ **Método Alfabético:** Os alunos primeiro identificam as letras pelos seus nomes, depois soletram as sílabas e, em seguida, as palavras antes de lerem sentenças curtas e, finalmente, histórias. Quando os alunos encontram palavras desconhecidas, as soletram até decodificá-las. Pode utilizar cartilhas.
- ✓ **Método Fônico:** Enfatiza as relações símbolo-som. Há duas "correntes". Na sintética, o aluno conhece os sons representados pelas letras e combina esses sons para pronunciar palavras. Na analítica, o aluno aprende primeiro uma série de palavras e depois parte para a associação entre o som e as partes das palavras. Pode utilizar cartilhas.
- ✓ **O construtivismo¹⁵:** o construtivismo não é um método de ensino. Construtivismo se refere ao processo de aprendizagem, que coloca o sujeito da aprendizagem como alguém que conhece e que o

¹⁵ **CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO:** No processo de alfabetização, as crianças e os adultos, formulam hipóteses curiosas, mas também lógicas. Progridem de idéias bem primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação. Depois de uma longa trajetória de reflexão, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os não alfabetizados. Essas idéias estão bastante especificadas no Guia do Formador, do Programa “Letra e Vida” (BRASIL, 2003).

conhecimento é algo que se constrói pela ação deste sujeito. Nesse processo de aprendizagem o ambiente também exerce seu papel, pois, o sujeito que conhece faz parte de um determinado ambiente cultural.

Depois da escrita do texto “Lembranças de minha alfabetização” e do diagnóstico realizado com os professores cursistas, sobre as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula, foi lançada a proposta de uma reflexão sobre a atuação de cada docente em seu contexto escolar.

Refletindo sobre esses elementos, pudemos constatar que os professores que se diziam construtivistas eram na verdade os que utilizavam atividades diferenciadas, porém, nem sempre conheciam os seus objetivos e muito menos conseguiam explicar porque eram construtivistas. A maioria absoluta fazia o uso de “mesclas”, ou seja, o que desse certo para aquela classe, aquele aluno, aquele momento.

Todos esses aspectos são abordados de forma mais clara em um dos textos da Professora Telma Weisz (1999), “Idéias, Concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor mesmo quando ele não tem consciência delas”.

É fantástico perceber o quanto introjetamos de nossos professores anteriores, de suas metodologias, da forma como fomos alfabetizados. Isso permanece inerte em nosso subconsciente, e na hora de planejarmos as atividades, ao atuarmos como mediadores, eis que elas emergem, sem que tenhamos consciência disso.

Um dos primeiros esclarecimentos fornecidos aos professores é o de que uma atividade por si só, não se constitui em empirista (tradicional) e nem em construtivista, o que fará toda a diferença serão as formas de intervenção, as comandas (as orientações de como realizar a atividade), as adequações aos saberes dos alunos, a organização das salas, os materiais selecionados.

Portanto, a reflexão sugerida pelo Programa “Letra e Vida” deve ser desenvolvida durante o planejamento, durante a ação e após a ação, podendo se transformar em um dos melhores instrumentais para apontar o caminho a seguir.

As cinco reflexões que sempre devem acompanhar o professor no momento do planejamento de atividades e projetos seriam segundo o

Programa “Letra e Vida”: o quê? (que conteúdo, qual tema), por quê? (qual a razão dessa escolha, porque meus alunos precisam desses saberes, como e aonde irão aplicá-los), para quê? (onde irão utilizar esses conhecimentos em seu contexto cotidiano), como? (quais estratégias, quais materiais, quais textos, vídeos, que organização de sala e de alunos), para quem (o que meus alunos já sabem disso, o que precisam saber além desse senso comum) e onde? (na sala de aula, no pátio, em uma visita ao bosque, ao museu, ao teatro).

MATERIAIS	%
Jornais/ Revistas/ Histórias em Quadrinhos	39%
Propagandas, rótulos, panfletos, folder, cartazes	42%
Textos variados (informativos, instrucionais, científicos)	69%
Livros de Literatura infantil e Paradidáticos	58%
Dicionários, listas, agendas, bilhetes	32%
Poesia, parlendas, piadas, trava-língua, músicas	53%
Jogos Variados	25%
Mapas, Globo, legendas, Placas	18%
Gráficos, Tabelas, Calendário	22%
Gravuras, Quadros, Imagens	18%
TV, CD, DVD, Computador, Internet	15%
Teatro, fantoches	20%

Tabela 5: materiais utilizados em sala de aula pelos cursistas dos grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".

Durante os cursos de formação de formadores do Programa “Letra e Vida”, a Prof^a Telma Weisz nos disse que uma atividade em si é apenas uma atividade, o que a transforma em uma “boa situação de aprendizagem” é o “como” ela é ou foi trabalhada.

Durante o planejamento das atividades o professor precisa conhecer seus alunos, saber de seus saberes, para adequá-las e promover a evolução dos mesmos. Há tanto a decidir: Será individual ou em grupo? Será oral ou escrita? Será realizada dessa maneira por quais alunos? Quais conteúdos estão sendo privilegiados com essas atividades (leitura ou escrita)? Como irei avaliar o que os alunos aprenderam? Como avaliarei suas dificuldades?

Vejamos outras peculiaridades: as atividades menos realizadas são as que envolvem gráficos, tabelas, gravuras, imagens, quadros, informática e tecnologia (computador, *internet*, *CD*, *DVD*, teatro, TV).

Descobri que na maioria dos casos ou o professor não sabia utilizar o material (o instrumento) e jamais perguntaria ao aluno, por medo de perder seu respeito e/ou sua autoridade em sala de aula; ou por pensar que os pais e os gestores julgariam a atividade como “enrolação” (no caso de análise de vídeos, de proposta de peças teatrais, de resgate de danças..., pois se leva um tempo maior na atividade e o controle da disciplina é menos rígido, pois o aluno tem vez e voz), deixavam de proporcioná-las aos discentes.

TIPO DE DIFICULDADE	%
1- Material desconhecido e/ou de difícil acesso (em especial nas escolas de periferia)	23%
2- Por conta das crianças com dificuldades de aprendizagem que não conseguem acompanhar os demais.	73%
3- Tempo insuficiente para a preparação de materiais e estratégias diferenciadas com maior frequência.	42%
4- Classes numerosas e muito heterogêneas o que dificulta a seleção de materiais (o que serve para um, muitas vezes não serve para outro).	85%
5- O texto mais trabalhado é o narrativo, as maiores dificuldades para os alunos são os textos argumentativos, expositivos e instrumentais.	33%
6- Desconhecimento a respeito do funcionamento do computador e de como usá-lo em atividades significativas	67%
7- Dificuldades em usar filmes, TV, DVD	72%

Tabela 6: Dificuldades em usar diferentes materiais em sala de aula - Professores dos grupos X e XI - Programa "Letra e Vida".

Em relação à organização das salas, logo no início do curso, formar um grupo era simplesmente agrupar alunos aleatoriamente, tendo o cuidado para separar os mais indisciplinados. Depois do diagnóstico sobre as hipóteses de escrita, do trabalho com agrupamentos produtivos, da necessidade de intervenções pontuais, do controle do planejamento das rotinas pelos professores coordenadores, notei nas visitas às salas de aula,

que esses agrupamentos passaram a ser mais bem planejados de acordo com os objetivos da atividade proposta.

Como são planejamentos mais trabalhosos apenas 35% dos professores se dispunham a realizá-la diariamente (pelo menos uma atividade). Suponhamos que seja uma atividade de escrita, se o seu objetivo é uma produção textual, você pode colocar um aluno pré-silábico (não lê e nem escreve convencionalmente) com um aluno alfabético, desde que o aluno pré-silábico dite a história e o alfabético a escreva.

Com essas atividades o pré-silábico ficará surpreso ao perceber que se escreve tudo que se fala na ordem em que se fala (já que para ele apenas os nomes precisam ser escritos), por outro lado o alfabético dará mais valor ao colega ao perceber que mesmo sem saber ler e escrever ele já domina a linguagem que se escreve (ou seja, sabe montar uma história).

Essas dificuldades influenciam diretamente no planejamento de atividades em duplas de alunos, trios ou grupos maiores para realizar o trabalho de leitura e/ou escrita em sala de aula.

Categoria	Porcentagem
Sim. Sempre.	35%
Semanalmente	18%
Diariamente	13%
Quinzenalmente	12%
Duas vezes na semana	9%
Mensalmente	4%
Depende do objetivo das atividades	9%
TOTAL	100%

Tabela 7: Freqüência das atividades coletivas e/ou em grupos.

O planejamento de atividades de leitura, escrita e cálculo nas séries iniciais pode ser transformado em “boas situações de ensino e aprendizagem”, no entanto, para que isso ocorra é necessário:

- ❖ Que os alunos coloquem em jogo tudo que sabem sobre o assunto abordado (daí a necessidade do professor saber os conhecimentos prévios desses alunos);

- ❖ Que o desafio seja difícil, mas possível (pois se for muito fácil não anima o aluno, e se for muito difícil desanima-o).
- ❖ Que haja o máximo de circulação de informações possível dentro da sala de aula (ou seja, duplas, grupos, trios, para que os alunos comparem suas resoluções com as dos colegas refletindo sobre as diferenças);
- ❖ Que a atividade mantenha as características de objeto social real: ou seja, que tenha ligação com o mundo. Que seja uma transposição do que realmente ocorre no dia a dia da comunidade.

DIFICULDADES	PORCENTAGEM
1-Sondagens (para saber em qual hipótese de escrita o aluno se encontra).	20%
2-Intervenções (como intervir, onde intervir, até quando intervir).	24%
3-Adequação de atividades (para cada uma das hipóteses ou dificuldades).	32%
4-Alunos incluídos (como trabalhar com eles?).	43%
5- Indisciplina /Classes Numerosas.	21%
6-Alunos faltosos e pais sem interesse no dê empenho escolar dos filhos.	54%
7- Gestão do Tempo/ Rotina.	38%
8-Formar alunos leitores (entendam na linha, entrelinha e por trás da linha) e produtores de textos (não reescritas, mas produção própria).	56%

Tabela 8: Questões propostas pelo Programa "Letra e Vida" e que causaram dificuldades em sua implementação em sala de aula.

Vejam que em termos de conteúdos ainda restaram muitas dúvidas em relação às hipóteses de escrita, às intervenções durante as atividades, à adequação das dificuldades para os diferentes níveis de desempenho na leitura ou na escrita. Todos esses aspectos demandam da dificuldade em se trabalhar com a diversidade presente em sala de aula.

Outro assunto muito discutido é o trabalho pedagógico em sala de aula e a questão do aluno incluído, principalmente o deficiente mental. O Estado precisa com urgência trabalhar profundamente com os professores

alfabetizadores essas questões relativas às crianças com necessidades especiais e não apenas incluí-las nas salas comuns, alegando que as Classes Especiais viraram “depósito” de alunos.

Nas séries finais os principais problemas são as classes numerosas e a dificuldade com a compreensão leitora e a produção escrita dos alunos. Como eles tendem a ler pouco, os textos produzidos são geralmente muito pobres, em vocabulário e em idéias (criatividade).

ATIVIDADES MAIS USADAS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	PORCENTAGEM
1-Lista/Ditado de palavras/ Cruzadinhas/Texto Fatiado/ Letras móveis (escrita).	38%
2-Leitura Compartilhada/ Leitura Silenciosa/ Roda da Leitura/ Hora do Conto.	55%
3-Atividades Orais/ Dialogadas/ Debates.	8%
4-Reescritas / Produção Coletiva.	52%
5-Revisão Textual/ Ortografia/ Coerência e Coesão.	56%
6-Leitura de textos que se sabe de cor/ Parlendas/ Piadas/ Listas.	38%
7- Produção e Revisão Textual.	20%
8- Revisão de textos bem escritos.	32%

Tabela 9: Atividades mais utilizadas pelos professores nas classes de Ciclo I.

Há uma infinidade de atividades e de portadores textuais presentes nas respostas da tabela acima, que realmente revelam uma mudança na forma de atuar do professor alfabetizador. A cartilha não é mais o único recurso didático do professor, nem tampouco os livros didáticos, pois à medida que houve a conscientização de que as aprendizagens são diferentes de aluno para aluno, de acordo com suas experiências de vida, seus saberes, sua visão de mundo, um só material não dá conta de toda essa riqueza de dados a ser explorada.

Pensando nisso os professores alfabetizadores passaram a utilizar outros materiais, tais como: livros paradidáticos, histórias em quadrinhos, jornais, piadas, agendas, contos, contos de assombração, filmes infantis, na

esperança de resgatar o interesse do aluno que é imensamente influenciado pela velocidade do que ocorre fora da sala de aula (muitas vezes a tão propagada “hiperatividade”, nada mais é que a exacerbação da atenção multifacetada, enfatizada pelas *mídias* presentes no dia a dia dos alunos).

Principais influências do Programa “Letra e Vida” junto aos professores alfabetizadores	PORCENTAGEM
1-Fundamentação teórica embasada na prática pedagógica.	30%
2-Permitiu um novo “olhar” sobre o processo de alfabetização (como a criança aprende).	13%
3-Trouxe inovações nas maneiras de realizar as intervenções junto aos alunos.	27%
4-Enfatezou a reflexão sobre a prática e valorizou o registro reflexivo.	12%
5-Proporcionou maior segurança no planejamento/adequação/aplicação/avaliação e na reflexão das atividades propostas em sala de aula.	18%
TOTAL	100%

Tabela 10: Aspectos despertados nos professores em formação - Programa "Letra e Vida".

O que visualizei analisando os dados acima é que para que haja mudanças na prática pedagógica do professor é preciso que ele se sinta seguro.

Essa segurança é garantida pela fundamentação teórica que explica, fundamenta a prática cotidiana, que permite olhar todo o processo de outra maneira, pelo coletivo que colabora com outras sugestões, porque sabendo como o aluno aprende é possível fazer melhores intervenções e planejar boas situações de aprendizagem.

Nesse sentido a atuação dos Gestores: Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, é fundamental para a formação de um verdadeiro coletivo escolar, onde a reflexão sobre a prática seja um fortalecimento do lado profissional do professor, onde os problemas expostos sejam vistos como problemas do grupo e onde dispondo de “vários olhares” a possibilidade de soluções seja bem maior.

Com o fortalecimento do grupo, há uma sensação de pertencimento, que fomenta a auto-estima individual e grupal, e que juntamente com as possibilidades de formação continuada, através de cursos, palestras, análises de resultados internos, leitura complementares, levam a uma melhoria da qualidade profissional e pessoal dos professores envolvidos.

CATEGORIAS	%
1-Na medida em que passei analisá-los para selecionar os mais adequados para o trabalho em sala de aula. (em especial os livros).	19%
2-O trabalho de revisão de textos bem escritos ajudou a melhorar a reescrita e a produção de textos.	14%
3-No sentido de favorecer a diversidade textual, para que a criança perceba as características e funções de cada texto.	11%
4-Pela melhoria do meu crescimento pessoal, profissional que se reflete quando preparo as aulas para meus alunos.	12,5%
5-As leituras compartilhadas, a bibliografia complementar, auxiliaram muito na ampliação do universo literário. Pena que o mesmo não aconteceu com os filmes.	32%
6-Trabalhando de forma diversificada com textos as aulas ficam mais atraentes e os alunos se interessam mais pela leitura.	11,5%
TOTAL	100%

Tabela 11: Reflexos do Programa "Letra e Vida" no interesse dos professores por textos literários e filmes de qualidade.

Na opinião da maioria dos cursistas, os conteúdos do Programa "Letra e Vida" primaram pelo aprofundamento nas questões de leitura e escrita, que são, sem dúvida, o foco do processo de alfabetização. Mas, poderia ter melhorado no que tange à análise e reflexão sobre vídeos, filmes, produções artísticas (gravuras, telas, esculturas, arquiteturas), enfim na linguagem imagética e das *mídias* que tanto tem faltado na formação quer inicial, quer continuada dos professores.

São professores alfabetizadores conscientes de que a alfabetização e o letramento ocorrem em um mesmo espaço e que as crianças já chegam à escola com um amplo conhecimento da linguagem televisiva e do

funcionamento dos computadores e da *Internet*, enquanto os professores ainda engatinham nessa área.

Nesse contexto sentem-se desamparados, sem possibilidades cognitivas para adequar e preparar atividades que levem em consideração essas diversas linguagens.

INSTRUMENTOS/ TECNOLOGIA	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	TOTAIS
Computador/Word	25,5%	37%	23%	14,5%	100%
Computador/<i>Internet</i>	22%	45,5%	17,5%	15%	100%
TV	12%	57%	19%	12%	100%
Vídeo	14%	55,5%	14%	16,5%	100%
DVD	17%	57%	18%	8%	100%
CD (Músicas)	37%	44%	10%	9%	100%

Tabela 12: Freqüência do uso de tecnologia e mídias nas salas de aula.

Percebam que muitas atividades se relacionam à música, à digitação no computador e a joguinhos no computador via *Internet*. Isso porque a escola tem que justificar o uso de sua SAI (Sala Informática), para receber manutenção e entrar na lista para ampliar o seu número de computadores.

Também é certo que o número de computadores existentes em algumas escolas é muito pequeno (cinco para algumas e dez para outras) e, muitos deles, se encontram obsoletos, mas com alguma criatividade e conhecimento em relação à informática na educação é perfeitamente possível desenvolver projetos interessantes.

O Programa “Letra e Vida” teve um grande investimento nas questões relativas ao uso do vídeo e/ou DVD, como elemento desencadeador de certos temas e como elemento complementar (sistematização da informação) e em outros, o tratamento foi menos profundo.

É urgente que os cursos de formação inicial ou continuada façam essa ligação entre educação e comunicação, entre as mídias e as tecnologias, entre todos os meios e tipos de comunicação, sem esse repertório será cada vez mais difícil formar cidadãos competentes e críticos.

2.1 - REFLEXOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Um dos principais problemas encontrados na maioria das salas de aula visitadas na pesquisa, durante o processo de formação continuada de professores foi sem dúvida a questão da transposição didática.

A transposição didática é o processo que se ocupa da transformação dos saberes apreendidos em saberes a serem ensinados. Já a “didatização” é a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno. Sistematizando: a didatização é o “como”, por meio de atividades adequadas, os saberes são expostos com a finalidade de serem transformados em saberes ensinados e aprendidos.

Então vejamos: da escola espera-se mais que a transmissão de conhecimentos. A sociedade contemporânea exige a formação do cidadão competente para aprender a aprender, com atitudes para enfrentar os problemas postos pela prática social e com capacidade de lidar com novas tecnologias de informação e comunicação de maneira crítica e criativa. Isso exige por parte do educador maior atenção à sua qualificação e formação.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IBERNÓN, 2004, p.15).

Ao professor não basta o domínio dos conteúdos, faz-se necessária uma reflexão sobre a situação real de seus alunos, na maioria das vezes, excluídos, e a certeza de como o seu trabalho pode auxiliar na transformação dessa realidade.

O professor é o principal responsável pela sua própria formação, porém, as instituições formadoras, assim como as sociedades têm responsabilidades que poderiam ser partilhadas no que diz respeito a esse processo continuado de formação do professor.

Surge, como premente, segundo Saviani (1994), a necessidade da análise crítica das experiências desenvolvidas e vivenciadas pelos professores, para que haja a transformação da prática pedagógica. Mediante o processo de “ação-reflexão-ação” é possível a articulação da formação

inicial com as práticas escolares cotidianas no desenvolvimento da real formação e da aquisição de uma postura reflexiva.

A reflexão pressupõe uma vontade consciente e uma predisposição para o trabalho intelectual. Ela não é uma atividade individual, mas coletiva. O docente precisa dispor-se a identificar e buscar soluções para os problemas presentes, bem como para os imprevistos que a prática apresenta de maneira partilhada, pois é isso que define o caráter político da formação do professor reflexivo.

Saviani (1994) insere a educação na categoria de trabalho “não-material”, visto que seu objetivo central é a produção de saber. Segundo ele “a educação é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como ela própria, é um processo de trabalho”.

Esse trabalho ocorre em um espaço específico (embora não apenas nele): a sala de aula. Ela precisa ser repensada dentro de um contexto reflexivo e transformador que contempla o professor como mediador e o aluno como construtor de seu próprio conhecimento.

Conforme nos diz Contreras (2002), uma formação profissional baseada na “prática epistemológica”, ou seja, na valorização da atuação profissional como construção do conhecimento pela reflexão, análise e problematização dessa ação, seria a mudança mais importante na formação inicial de professores. Uma formação autêntica pressupõe um desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se.

Compreendemos que a formação não deve visar apenas à resolução de problemas específicos da sala de aula, mas a capacitação para uma formação profissional que tem uma função social.

Daí a importância da colaboração do grupo de professores, da gestão participativa, da sociedade e dos sistemas de ensino, pois a formação não termina no professor, mas se estende para a sociedade, uma vez que seus reflexos atingirão os indivíduos que nela atuam.

Na verdade os professores têm medo não apenas de colocar em prática as atividades diferentes das conhecidas e experimentadas, de dividir com o “outro” profissional os seus anseios e dificuldades, de ser tratado como incapaz. Também demonstram certo “pavor” diante das novas tecnologias, por não estarem habituados ao seu uso.

Existe a necessidade de se oferecer tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, ambientes que funcionem como salas de aulas virtuais, apresentando espaços em que o professor possa desenvolver projetos individuais, *acessar* orientações, adentrar o *ambiente virtual*, interagir, participar de *discussões on-line*, entre outras.

Nos momentos de planejamento ainda estão presentes problemas tradicionais da cultura escolar tais como: seleção e organização aleatórias e inadequadas dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, permeadas por atividades mecânicas e acríticas.

Para que possa reviver e transformar-se a escola precisa ter clareza de alguns aspectos: *o que ensinar, por que ensinar, como ensinar, quando ensinar, para quê ensinar.*

Práticas ainda adotadas tais como: o uso da tabuada (decorada pelos alunos e tomada pelos professores), o ditado de palavras para saber sobre a ortografia, o medo constante de que os pais encontrem erros nos cadernos dos filhos que não foram corrigidos, o dever de casa desconectado do restante do conteúdo dado em sala de aula, ou mediante exercícios repetitivos para memorização, demonstra a rotina viciada, aleatória, a repetição de resquícios da formação passada.

Temos clareza de que a mudança não ocorre subitamente, mesmo com os programas e cursos de formação continuada. Ela ocorre a partir de estratégias de mudanças elaboradas e socializadas no cotidiano escolar, na união entre teoria e prática. Pouco ou muito pouco adiantará todo o trabalho realizado pelo Programa “Letra e Vida”, se o que foi posto como formação, não se transformar em prática cotidiana nas salas de aula de nossas escolas.

Necessários são os espaços para discussão, debates, proposições recursos. Orientações, com tematização da prática, pesquisas teóricas que continuem subsidiando a prática, presença de trabalho coletivo (o olhar do “outro”).

A necessidade de utilização e inserção de novas mídias e tecnologias como instrumentos valiosos de ajuda pedagógica e de relação social dos conteúdos selecionados é parte integrante das preocupações dos professores. No entanto, a falta de um melhor planejamento e de assistência por parte das instâncias de assessoria pedagógica emperra sua otimização.

Um dos primeiros fatores a ser considerado pela formação continuada é a importância de planejar para a classe como um todo, evitando uma ênfase exagerada no planejamento individual. Uma supervalorização do planejamento individual pode desconsiderar outros fatores que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem dos alunos, ou seja, a interação entre os colegas de sala.

Outro fator é a consideração por parte do professor dos saberes dos próprios alunos, eles representam uma fonte de experiências, de desafios e de apoio a ser utilizada para a realização de tarefas e atividades em sala de aula e, geralmente, tem sido pouco valorizado pelos professores.

Este processo social é também considerado por Vygotsky (1997) como fundamental para impulsionar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, concordando com os autores, a interação entre os alunos teve ter a sua importância reconhecida nos cursos de formação.

Outro elemento é a capacidade para interagir com o inesperado, com o imprevisto: a improvisação, ou seja, a capacidade do professor modificar planos e atividades à medida que em ocorrem, em resposta as reações dos alunos da classe. Através desta prática os professores podem encorajar uma participação ativa e ao mesmo tempo, personalizar para cada aluno a experiência da aula.

As mudanças, quando ocorrem, geralmente envolvem pequenos ajustamentos, pois os professores se mostram relutantes em abandonar práticas anteriores que foram eficazes. Nesse sentido é importante que o curso de formação, neste caso especificamente, a formação continuada, dê aos professores oportunidades de considerar novas possibilidades, estimulando a reflexão sobre as atividades.

Por isso os encontros do Programa “Letra e Vida” sempre se iniciavam com uma prática denominada “Rede de Idéias”, um espaço para ouvir os docentes, para saber de suas dificuldades ou de suas vitórias no planejamento e execução de atividades adequadas ao seu grupo de alunos.

Alguns outros pontos que podem ser citados visando uma melhoria nos cursos e/ou programas de formação continuada são: melhor planejamento dos momentos de formação continuada; autonomia que permita aos professores participarem no planejamento da formação

continuada; diversificação das metodologias aplicadas na formação; tornando esses momentos mais dinâmicos, e, principalmente, que se realize uma pesquisa entre os professores para diagnosticar as necessidades de formação continuada antes da elaboração de qualquer proposta de formação.

CAPÍTULO 3: TECNOLOGIAS E MÍDIAS DENTRO DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

A televisão está presente na maioria dos lares brasileiros, chegando aos mais distantes recantos. Segundo Citelli (2004), há um acúmulo de horas passadas em frente à telinha para todos os segmentos da população. Para os menos favorecidos além de única fonte de informação, ela passa a ser o meio de preencher as horas de lazer, de forma barata e prática.

Por se apropriar de um espaço tão grande na vida de nossos alunos cresce a importância da promoção de debates e reflexões sobre esse e outros meios de comunicação na vida da comunidade.

Citelli (1999) ainda comenta que uma das formas mais produtivas de estabelecer tais práticas é o trabalho com Projetos. Os projetos podem integrar toda essa linguagem das *mídias e imagética* e se tornarem significativos para os alunos, integrando o currículo escolar.

Para que isso aconteça é preciso um grande preparo tanto por parte do professor enquanto mediador de todo o processo, quanto por parte dos alunos que terão tarefas definidas nessa participação de um trabalho coletivo.

Quando se fala em linguagem audiovisual, apresenta-se uma primeira dificuldade: há diferentes tipos de concepções e usos do termo *linguagem*. Ele tem sido utilizado com várias significações.

No caso, segundo Bravo (1998)¹⁶, a *linguagem audiovisual* utiliza palavras e imagens e se refere aos meios audiovisuais na medida em que estes transmitem sua mensagem através de sons e de imagens. Aqui, as mensagens verbais podem ser sonoras e visuais, assim como as mensagens não-verbais podem ser, igualmente, sonoras e visuais. Estes dois elementos, som e imagem, completam-se. E tal interação constitui a própria mensagem.

Mas há os que recorrem a uma diferente definição de linguagem audiovisual, identificando-a com a gramática do sistema de codificação dos audiovisuais. Segundo Martin (2003), trata-se, aqui, dos planos, seqüências e movimentos de câmera. Assim, o fundamento da linguagem audiovisual seria a combinação de planos e seqüências que formam os programas, os

¹⁶ BRAVO, Ángel Rodriguez (Em entrevista a VIANNA, Ruth. Barcelona, outubro de 1998).

tipos de plano (exemplo: geral, primeiro, médio), os movimentos de câmera (exemplo: panorâmica, *close-up*, etc.).

Embora seja importante também ter conhecimento de tais elementos, deve-se ter em mente que a linguagem audiovisual vai além da sua gramática, mesmo porque esta é mutável no tempo: novas técnicas surgem de tempos em tempos.

Outro fator importante ao entendimento da linguagem da televisão é a construção da capacidade de analisá-la, sobretudo porque, como educadores, estaremos apreciando com maior e melhor critérios as mensagens televisivas com nossos alunos.

3.1 - RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Os avanços nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar supõem a participação de seus profissionais em programas de formação continuada voltados à integração entre as linguagens tecnológicas, principalmente *computador, internet, televisão e vídeo* nessas práticas.

O docente que atua nessa perspectiva tem uma intencionalidade como responsável pela aprendizagem de seus alunos, e esta constitui seu projeto de atuação.

O planejamento de seu trabalho é elaborado com vistas a respeitar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, a incentivar o trabalho colaborativo em sala de aula, a escolher temas e problemáticas a serem investigadas e registradas em termos do processo e respectivas produções, a orientar o emprego de distintas tecnologias incorporadas aos projetos dos alunos, trazendo significativas contribuições à aprendizagem.

Essa prática pedagógica é uma forma de concepção de educação que envolve o aluno, o professor, as tecnologias disponíveis na escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem.

Tudo isso implica um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, onde as mídias que serão utilizadas serão selecionadas segundo os objetivos da atividade.

No entanto, caso o professor não conheça as características, as potencialidades e as limitações das *tecnologias e mídias*, ele poderá

desperdiçar a oportunidade de favorecer um desenvolvimento mais poderoso do aluno. Isso porque para questionar o aluno, desafiá-lo e instigá-lo a buscar, a construir e a reconstruir o conhecimento com o uso articulado de tecnologias, o mediador tem que conhecer acerca do potencial de cada uma das tecnologias e/ou mídias utilizadas.

Para que ele possa desenvolver tais competências, é preciso que esteja engajado em programas de formação, participando de comunidades de aprendizagem e produção de conhecimento, que realmente utilizem a teoria aliada à prática.

Essa formação tem a ver com o triplo domínio em termos *midiáticos*: com as respectivas linguagens, teórico-educacionais e pedagógicas, acrescidas da gestão das atividades em realização, e também dos respectivos recursos empregados.

Ela é construída por meio de formação continuada, na qual o professor tem oportunidade de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades, estabelecer conexões entre essas tecnologias em atividades nas quais ele atua como formador, refletir com o grupo em formação sobre as possibilidades das atividades realizadas com aprendizes e buscar teorias que favoreçam a compreensão dessa nova prática pedagógica.

Nesse processo de formação, o educador deve ter a oportunidade de vivenciar distintos papéis: como o de aprendiz, como observador da atuação do outro educador, como gestor de atividades desenvolvidas em grupos com os seus colegas em formação e como mediador junto com outros aprendizes.

É exatamente isso que o Programa “Letra e Vida” buscou proporcionar ao desenvolver a questão do Trabalho Pessoal, com atividades propostas para a sala de aula, adequações para os diferentes níveis de alunos, respeito ao conhecimento prévio desses alunos, registro do desenvolvimento da atividade e depois da atividade por parte do professor. Em seguida, a socialização do resultado das experiências de cada professor com sua respectiva turma de alunos, como mais um elemento formativo.

A reflexão sobre todas essas vivências propicia a compreensão sobre seu papel de mediador no desenvolvimento de projetos que incorporem distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos.

A concepção dessa formação é a de continuidade e serviço: a ação vivenciada durante a formação é colocada em prática junto ao formando e refletida pelo grupo em formação, através da socialização, enriquecendo essa formação, a prática de formandos e formadores e as teorias que a fundamentam. Há uma relação dialógica entre o processo vivido pelo educador e sua prática profissional.

No registro reflexivo das dificuldades encontradas na ação em sala de aula, na socialização de sucessos e fracassos, nas reflexões na e sobre a própria ação, o educador tem a possibilidade de compreender o quê, como, por quê e para quê empregar essas tecnologias em sua prática pedagógica cotidiana.

Cabe aos formadores de educadores acompanharem a atuação do educador em formação em toda sua extensão, criando situações para a reflexão coletiva sobre todos os elementos do processo e diagnosticando continuamente o andamento do trabalho do grupo em formação. Essas ações formativas integravam os encontros semanais do Programa “Letra e Vida”: reflexão na ação, para a ação e depois da ação.

Restam-nos ainda algumas questões: quem forma os formadores? Eles possuem todos os requisitos exigidos para serem bons formadores de formadores (sim, pois os educadores também são formadores de alunos)?

O que percebemos é que, na educação paulista, temos muitos professores, diretores e supervisores capacitados o suficiente para serem formadores de seus pares.

Esse contingente de profissionais conhecem de maneira profunda os aspectos administrativos e pedagógicos das instituições escolares. No entanto, precisam de melhor qualificação em relação à gestão de pessoas e à formação nas e para as mídias.

Nesse sentido, o conhecimento de outras áreas tais como as de gestão e de comunicação são fundamentais para adequação dos conhecimentos prévios desses profissionais às necessidades humanas e tecnológicas exigidas pela rede educacional e pela sociedade atual.

Por exemplo: como contemplar temas/conteúdos em Projetos que unifiquem os conhecimentos disciplinares e os tecnológicos, contribuindo para uma formação integral e uma inserção real dos professores e alunos na sociedade do conhecimento. Como capacitar esses formadores para

analisar com os seus pares um quadro, um filme, uma peça teatral, uma dança, um documentário, entendendo e explorando as diversas linguagens (*textuais, imagéticas, etc.*) neles presentes.

A socialização de conhecimentos e metodologias entre escolas e universidades é fundamental, bem como o estágio supervisionado dos futuros licenciados em sala de aulas reais, com alunos reais e problemas reais. Quanto maior a diversidade de “olhares” maiores as chances de soluções adequadas para a formação de nossos alunos e a nossa própria formação.

Acrescento ainda que não são raros os docentes que realmente se aplicam em estudar, em profundidade as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, no entanto, eles não são bem aproveitados pelo sistema educacional.

3.2 - O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS

Observamos que em relação à inserção da Informática na educação há uma preocupação excessiva com a aquisição de equipamentos e de programas de computadores para as escolas (tais como os softwares educativos), como se eles pudessem garantir uma utilização eficaz do computador nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A preparação dos professores para as mediações necessárias é posta em outro plano: bem mais secundário.

Na realidade a perspectiva transformadora do uso da Informática, por exemplo, só poderá ocorrer quando o professor estiver habilitado a realizar a mediação das interações professor/aluno/informática, de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que a informática auxilie o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da auto-estima do aluno.

Estabelece-se um círculo: para que o professor possa criar ambiente de aprendizagem significativo é vital a construção e/ou reconstrução de seu conhecimento, ou seja, é preciso reestruturar seu processo de formação, de modo a que tenha uma formação continuada.

A formação e a atuação de professores para o uso da Informática em Educação é um processo que inter-relaciona o domínio dos *recursos*

tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação.

Segundo o Programa “Letra e Vida”, utilizando-se do computador, o indivíduo visualiza suas construções mentais, estabelecendo uma relação dialética entre o concreto e o abstrato. Essa abordagem (construtivista) tem como um de seus princípios a criação de ambientes de aprendizagem ativa, que permitam ao indivíduo testar suas teorias, idéias e hipóteses.

O “erro” torna-se um objeto de análise, para que os equívocos cometidos sejam identificados e reformulados em um processo de reflexão e reorganização que promova a evolução cognitiva.

O professor é preparado em situações de aprendizagem que lhe propiciem atuar como mediador e promotor do processo de aprendizagem, segundo a zona proximal de desenvolvimento, promovendo a reflexão, a reorganização e a construção do conhecimento.

Nesse ambiente, alunos e professores são sujeitos de uma aprendizagem significativa porque lhes é dada a liberdade de trabalhar um conhecimento que esteja em sintonia com os seus interesses e necessidades.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) a metodologia que melhor estrutura a formação e a atuação do professor utilizando-se das novas tecnologias é o desenvolvimento de projetos. Estes promovem a articulação entre formação e pesquisa, formação na teoria e formação para, na e sobre a prática, a formação pessoal e a formação profissional.

Nossos alunos estão impregnados de “cultura *midiática*”, sobretudo a televisiva, mas o fato é ignorado pela escola tradicional, para qual existe apenas uma “cultura” e um “saber”, aquele promovido pela educação.

Segundo Jacquinet (2004), diante dessa situação, os professores são tentados a tomar posições extremas:

- ❖ Ou bem ignoram a influência dos meios e mantêm a tradição da escola e ignoram a diversidade das realidades sociais e culturais;
- ❖ Ou bem introduzem os meios na escola e servem-se deles para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se, contudo, que trabalhar sobre os meios e suas mensagens.

- ❖ Ou criam cursos especializados de “educação para os meios”, sem que nada mude, no conjunto das outras práticas escolares.

Há, no entanto, uma saída possível para essa pretensa contraposição: a presença da união entre educação e comunicação no sistema escolar, promovendo a articulação entre meios tecnológicos e educacionais, através do comunicador cultural (que pode ser o professor).

A transformação do sistema educacional, para que o mesmo se torne mais eficiente e eficaz, ou seja, verdadeiramente um local de integração e de construção de conhecimentos, passa necessariamente por essa questão.

Isso porque nossos alunos estão integrados aos meios de comunicação, os meios têm pontos em comum e o que se aprende na escola pode ajudar a compreender os meios e vice-versa e finalmente porque os modos de apropriação do saber mudaram substancialmente nas sociedades onde se desenvolveu a indústria cultural.

As teorias da comunicação como as teorias da aprendizagem valorizam a “mediação” do conhecimento como modelo interpretativo e relacional de apropriação de novos saberes. Ou seja, valorizam o protagonismo juvenil e também a concepção construtivista de aprendizagem que privilegia a “construção do significado”.

Falando pedagogicamente, não podemos nos esquecer da dimensão cooperativa e/ou colaborativa da aprendizagem, que põe em evidência o papel dos pares e da tutela do adulto nas situações de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem como “ato social”.

Segundo Citelli (2004, p.14), se quisermos vencer o abismo que nos separa de nossos alunos, nascidos sob o signo da TV e do computador, devemos: *“analisar para entender e decodificar aí também linhas e entrelinhas, imagens e entreimagens, sons e entresons, bytes e entrebytes, entender o de quê a mídia trata, como trata e o de quê fala e por quê fala”*.

Percebemos que nessa perspectiva surge a possibilidade de transformação do contexto escolar, da função da escola e do papel do professor, e da valorização dos saberes e atitudes dos alunos, ressaltando-se do papel da educação e da comunicação e vice-versa, na construção do cidadão crítico: que transforma informação em conhecimento, que sabe como, onde, por quê, para quê e para quem os diferentes saberes, as diferentes tecnologias e as diversas mídias; estão convergindo.

3.3-O PROFESSOR COMO UM *MEDIADOR CULTURAL*

O contexto atual coloca em pauta a aproximação entre educação e comunicação.

[...] dizer que os termos “comunicação” e “educação” aproximaram-se bastante em nosso tempo significa reconhecer, quando o campo de reflexão é a escola, que as experiências videotecnológicas já estão nas salas de aula, malgrado sob a forma de uma “não-presença”, pois tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc., capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico. (CITELLI, 1999, p.140).

Neste contexto, emerge a figura do *comunicador cultural*. O comunicador cultural é alguém que tem dupla função teórica, trabalhando na convergência entre as ciências da educação e as ciências da comunicação.

Segundo Jacquinet (2004), um profissional:

- ❖ Consciente que uma educação “de massa” e “multicultural” situa-se além da simples aquisição de conhecimentos escolares.
- ❖ Que vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo: onde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações.
- ❖ Que está convencido que a uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir seu conhecimento e lhe dar sentido.
- ❖ Que sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudojornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do “poder” econômico e ético (político) que os produz, das “montagens do discurso e da cena” que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá “sentido”.
- ❖ Que aceita um novo referencial para a relação educador - educando: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros

(principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado).

- ❖ Que aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar sobre diversas “abordagens do real” e construir progressivamente um pensamento rigoroso.

O comunicador cultural reconhece que não há mais monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor que tem o direito da palavra, que o papel do professor no momento atual é de mediador do conhecimento.

A democratização do uso dos sistemas de comunicação está diretamente relacionada à democratização da sociedade como um todo. Mas nem por isso podemos afirmar que a primeira só será conquistada se ficarmos aguardando a realização da segunda. Garantir o acesso aos meios de comunicação é a melhor forma de contribuir para a construção da consciência democrática e para o exercício da cidadania (CITELLI, 2004, p.165).

Os professores que introduziram os meios de comunicação na escola, como a imprensa, a televisão, a internet, puderam perceber que isso provoca mudanças profundas nos objetivos (que não é mais somente de “despejar o conteúdo”, mas de ensinar como acessá-lo e como adequá-lo às mais diversas situações do contexto em que os alunos estão inseridos) e nos métodos de ensino (são aqueles que levam em consideração o aluno como construtor de seu próprio conhecimento e o professor é o mediador desse conhecimento, portanto, o aluno é também um protagonista nesse processo).

Esse movimento, já engajado com os meios de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Diante da multiplicação das fontes de informação e de conhecimento, o comunicador cultural reafirma seu papel insubstituível: de se servir dos conhecimentos para construir uma representação do mundo.

Esta representação se torna flexível e qualitativa, pois é passível de adaptação às diversas situações presentes em nosso contexto social. É um vasto campo de conhecimento recém-nascido e por isso ainda engatinha em

termos de expansão teórica e sustentação prática, necessitando de muito investimento e de muita observação.

3.4 - TRABALHOS REALIZADOS PELOS CURSISTAS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”.

Ao final de cada grupo (X e XI) os cursistas apresentaram um Projeto realizado em sala de aula, com seus alunos. Na maioria deles temos a questão das mídias permeando esses projetos, ainda que de maneira insípida, mas já é um começo. Também apresentaram como TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) um “Memorial de Alfabetização”.

O TRABALHO COM CONTOS: Os contos de fadas por si só já carregam importantes enfoques pedagógicos. Eles estão nas entrelinhas das narrativas, como as questões humanas necessárias que as crianças enfrentam: o medo, a angústia, a disputa, o ciúmes, a morte, etc. Essas mensagens são “subliminares”, elas agem nas crianças sem que o professor precise provocar propositalmente. À medida que os contos de fadas são contados repetidas vezes e de diversas maneiras as crianças vão elaborando suas próprias conclusões e resolvendo essas questões humanas, por meio dessa maravilhosa narrativa.

Enfim, os contos de fadas proporcionam às crianças momentos de magia, criatividade e pura imaginação, nos quais se acabam por revelar inúmeros desejos inconscientes.

Pensando em sua classe de 3ª série, onde a reescrita e a produção textual eram bastante trabalhadas a professora da 3ª série “A” da E.E. “Geraldo Zancopé” (Marília), resolveu desenvolver um trabalho com a história de Chapeuzinho Vermelho, seguindo algumas etapas que planejou em parceria com a Coordenadora Pedagógica.

Leu a primeira versão da História dos Irmãos Grimm, durante a Leitura Compartilhada no início da aula. No dia seguinte ofereceu à classe uma segunda versão de Autoria Desconhecida, constante do Módulo II do Programa “Letra e Vida”. No terceiro dia, foi a vez da versão de Pedro Bandeira. Em seguida pediu aos alunos, para que em duplas, confeccionassem uma quarta versão mais atual, ou seja, como seria a história de Chapeuzinho Vermelho se acontecesse nos dias de hoje.

Depois de várias revisões os textos ficaram prontos e houve a socialização dos mesmos. O próximo passo foi a digitação dos textos na sala de Informática, onde ocorreu a seleção de imagens para ilustrá-las. Finalmente realizaram uma compilação de todas as versões, a professora mandou encadernar e com a presença dos pais, que foram premiados pelos alunos com a leitura de algumas versões da história, entregaram o livro para a Biblioteca da Escola.

AS FÁBULAS: são narrativas alegóricas realizadas em prosa ou verso, nas quais os personagens são geralmente animais, e que são concluídas com uma lição moral. A peculiaridade desse gênero narrativo reside fundamentalmente na apresentação direta das virtudes e defeitos do caráter humano, ilustrado pelo comportamento antropomórfico dos animais.

As fábulas, os mitos, as parábolas são fecundos para impregnar de impressões positivas e provocar reflexões nas crianças (e nos adultos), numa proposta de educação para a Ética. Mas como qualquer recurso, para despertar uma discussão e deixar uma semente de valor ou de idéia devem ser contextualizados e também trabalhados interdisciplinarmente.

A professora da primeira série, da E. E. “Bento de Abreu Sampaio Vidal” (Marília), com mais de oitenta por cento das crianças de sua classe com idade abaixo de sete anos, resolveu trabalhar com fábulas.

O projeto foi planejado e executado em parceria com a Coordenação Pedagógica da escola. As crianças pesquisaram sobre fábulas: o que eram, como surgiram, e escolheram uma delas para apresentar aos colegas. Depois da socialização das diversas pesquisas, montaram junto com a professora um texto coletivo com todas as informações importantes sobre as fábulas.

Tiveram a oportunidade de ler para os colegas a fábula por eles escolhida (o que foi realizado em certo período do horário letivo durante uma semana). Findo esse período ocorreu uma votação entre as duas fábulas mais votadas - “A Cigarra e a Formiga” e “O Beija-Flor e o Urubu” - saindo vencedora a fábula: “A Cigarra e a Formiga”.

A professora retomou a leitura e organizou um amplo debate a respeito das atitudes das duas principais personagens da história: a formiga e a cigarra, efetuando as correspondências entre as atitudes hoje existentes.

Ao final do debate fizeram a sistematização das principais idéias, que a docente colocou na lousa. Em seguida montaram uma nova versão para a fábula: “A Cigarra e a Formiga”, de maneira mais atual e que foi denominada: “A cigarra poeta e a Formiga Esperta”. Essa versão, devidamente ilustrada, foi para o Jornal Mural da escola e fez muito sucesso.

AS LENDAS: é preciso desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, exercitando o hábito de ler e pensar sobre o que se lê, em quem somos e o que queremos valorizar. A leitura deve ser vista, então, como um recurso intelectual que nos permite descobrir, desenvolver, compreender, entrar em contato com sentimentos e emoções.

As lendas são narrativas em que os acontecimentos são enriquecidos por elementos mágicos e transformadas em situações maravilhosas. Segundo Câmara Cascudo, os contos populares evidenciam costumes, idéias, mentalidades, decisões e julgamentos.

As professoras da E.E. “Coronel Galdino Ribeiro” de Gália, desenvolveram junto aos seus alunos, o resgate do folclore, trabalhando a mesma temática, porém com conteúdos e salas diferenciadas.

Assim coube às primeiras séries o trabalho com provérbios, trava-línguas, adivinhas, frases de caminhão. Para as segundas séries ficaram as músicas folclóricas (de ninar e de roda) e as ervas medicinais. As terceiras séries se preocuparam com histórias de assombração: lendas eternas e lendas modernas. As quartas séries recuperaram as danças típicas para essas festas, como, por exemplo, nas festas juninas os santos homenageados.

O encerramento foi com uma linda festa com a presença dos pais e toda a comunidade local, onde as crianças dançaram quadrilha, a dança do balaio, o desafio da abóbora e do limão. Houve barracas com doces típicos: pé-de-moleque, bolo de fubá, bolo de milho, canjica, pamonha, curau e bebidas como anisete e quentão (mas sem pinga).

Foram realizadas competições de trava-línguas e de adivinhas com direito a prêmios aos primeiros colocados. Entre uma dança e outra um aluno da 3ª série, devidamente preparado falava sobre uma história de assombração, em especial as mais modernas, denominadas lendas urbanas: “A loira do Banheiro”, “A noiva que pede carona para os caminhoneiros”, “O Chupa Cabra”, entre outras.

A festa foi filmada e fotografada. O vídeo foi entregue para o acervo da escola; as fotografias, juntamente com os trabalhos digitados e ilustrados e uma cópia das etapas do Projeto formaram um portfólio que foi doado ao acervo da biblioteca da escola.

AS RODAS DE LEITURA: a boa leitura do texto literário nos ensina a compreender o universo em que vivemos e a fazê-lo sem medo. Ficamos melhores porque somos capazes de entender as mutações constantes de nosso cotidiano. Os alunos aprendem o respeito à fala e à opinião do outro, ao mesmo tempo em que utilizam a argumentação convincente para defesa de suas próprias idéias e opiniões.

Além de agradáveis, as Rodas de Leitura são muito úteis, porque permitem conhecer vários gêneros literários e assuntos diversos, despertando o interesse em desejar ler aquele livro que tanto agradou a um colega. Funcionam, portanto, como uma espécie de “trailer” dos filmes.

Os resultados são: um interesse maior por parte do leitor, por meio de uma escolha livre; ampliação do desejo para novas leituras; conhecimento do enredo de outras histórias; conhecimento de diferentes gêneros de livros; ampliação do vocabulário; troca de obras entre os alunos; sensação de prazer ao ler.

Vários professores implementaram Rodas de Leitura, em suas escolas, principalmente depois de cursarem o Programa: “Letra e Vida”. Os alunos eram levados para a biblioteca onde escolhiam um livro para ser lido por ele e/ou por sua família durante a semana. Na sexta-feira, depois do recreio, a sala se preparava para a Roda da Leitura. Sentados em círculos alguns alunos falavam sobre o livro escolhido: sobre o assunto tratado, se haviam gostado da leitura ou não e porquê, quais eram os personagens principais da história; outros falavam sobre o autor do texto, suas obras e liam um pequeno trecho do livro, parando na parte mais instigante, despertando o interesse dos demais (quem quisesse saber o que havia acontecido ou como terminava a história teria que ler o livro).

Essas atividades despertaram nas séries iniciais uma verdadeira febre pela leitura, uma reforma nas Bibliotecas e nos acervos, e o resultado na produção textual dos alunos das séries iniciais foram muito bons.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: as histórias em quadrinhos têm a particularidade de unir duas riquíssimas formas de expressão cultural: a

literatura e as artes plásticas. Isso os torna uma fonte preciosa de inspiração para as iniciativas didáticas. Há histórias em quadrinhos excelentes que, pelo enredo, pela linguagem e pela qualidade das ilustrações, podem dar contribuições valiosas às aulas.

As historinhas do Chico Bento e Cebolinha ajudam as crianças a aceitarem o diferente. O Chico Bento retrata a fala do caipira, do pessoal que vive no campo, no interior do Brasil. Já o personagem denominado Cebolinha – por conta de seus cabelos espetados - tem um problema de “dislalia”, em que troca os “erres” das palavras por “eles”.

Várias escolas, em classes de 2ª e 3ª séries, trabalharam com historinhas em quadrinhos. Alguns professores pediram para que os alunos continuassem uma história em quadrinhos apresentada sem final. O objetivo era a capacidade de antecipação muito utilizada como estratégia de leitura.

Outros ainda propuseram que os alunos transformassem histórias em quadrinhos em contos, através do discurso indireto (que é o mais usado nos livros) e outros fizeram o caminho inverso, solicitaram que um conto ou uma narrativa fosse transformado em história em quadrinhos.

Para tanto os alunos utilizaram o computador e programas como o *Word*, *Windows*, *Paint*, *Internet* entre outros.

O TRABALHO COM JORNAL: o jornal em sala de aula auxilia a construir um espaço que muitas vezes a criança não possui em casa como: concretizar o ato de ler diariamente; estimular o desejo de ler e escrever; enriquecer com diferentes assuntos e desenvolver um ambiente alfabetizador; proporciona a socialização do saber, fazendo com que a criança pense sobre as suas hipóteses e pré-conceitos, apresentando desafios, problemas, questionamentos e diferentes visões e posicionamentos.

Através do ouvir as diferentes opiniões dos amigos e matérias publicadas em jornal, acerca de um determinado assunto, o debate de idéias, possibilita às crianças desenvolver opiniões sólidas, facilidade de arguição e habilidades de pesquisa.

No caso do jornal, as escolas: E.E. “Antonio Gomes de Oliveira” (Marília), E.E. “Bento de Abreu Sampaio Vidal” e E.E. “Geraldo Zancopé”, desenvolveram em parceria com a comunidade escolar, um jornal mensal, onde os alunos foram responsáveis pelo layout do jornal, pela disposição

das reportagens e dos diferentes textos dentro do espaço reservado ao jornal e dispuseram da parceria com uma gráfica que os auxiliaram nesse trabalho.

Cada classe ficou responsável por um tipo de texto por bimestre: notícias da escola e dos bairros, aniversariantes do mês, participação em projetos, entrevistas, piadas, classificados, editorial. A responsabilidade por recolher as produções e viabilizar todo o trabalho foi do Grêmio Estudantil da Escola, supervisionado pela Professora Coordenadora Pedagógica.

O TEXTO PUBLICITÁRIO: ao ensinar como produzir ou ler um texto publicitário, o professor deve deixar bem claro que na elaboração do mesmo existe uma textualização de informações pela qual um emissor realiza intenções num processo de seleção e de concatenação de elementos escolhidos para determinadas situações.

O professor deve também esclarecer que a argumentação consiste num jogo de signos em que o emissor emprega estratégias para dissimular a sua intenção e manipular o destinatário. O texto publicitário constitui uma grande força de poder persuasivo, pois orienta o modo de querer, pensar e agir do receptor.

Na E.E. “Edson Puga” (Garça), os alunos da 4^a série trabalharam com propaganda e o foco foi apresentar todo o trabalho realizado pela escola. A professora em parceria com a Coordenadora Pedagógica desenvolveu o projeto da seguinte maneira: em primeiro lugar ofereceram aos alunos vários tipos de propaganda, veiculados pela televisão, rádio, jornais e revistas. Em seguida explicaram que em uma propaganda todos os elementos são importantes e devem ser bem calculados para conquistar o consumidor. A ilustração, o texto escrito, o logotipo, a marca e o espaço em branco formam os aspectos gráficos de um anúncio.

Em seguida os alunos pesquisaram sobre o que a população pensava da escola, para adequar à propaganda às expectativas da população. Sistematizados os dados da pesquisa, chegou a hora de levantar todos os pontos positivos da escola.

Em parceria com o professor de ARTE, criaram um logotipo para a escola e iniciaram os aspectos gráficos da propaganda, utilizando o computador (e seus programas *Word, Windows, Paint, etc.*) e a *Internet*.

O texto criado foi revisado, unido aos aspectos gráficos e aos espaços em branco. Pronta a propaganda, a mesma foi veiculada através de panfletos enviados aos pais e distribuídos para a comunidade e também no jornal bimestral da escola. O texto foi: “A educação é um dever de todos. Valorize a escola pública”.

Esse projeto além de ser atual e significativo para os alunos permitiu o desenvolvimento de atividades de leitura, escrita, produção textual, enfatizando a criatividade, a criticidade, a reflexão, a análise, bem como o conhecimento mais acentuado das características e das formas e instrumentos utilizados pela propaganda em nosso cotidiano.

A POESIA: as atividades com poesia são usadas da pré-escola ao ensino médio. Auxiliam na alfabetização, elevam a auto-estima das crianças e ampliam o conhecimento de gramática e das estruturas básicas da língua portuguesa.

Várias escolas da Diretoria de Ensino de Marília trabalharam com o Projeto “Poesias”. Livros com as poesias preferidas dos alunos, com reescritas de poemas, com poemas realizados a partir de obras de arte, entre outros são alguns exemplos desse trabalho.

No entanto um desses trabalhos nos chamou a atenção: durante o Projeto “Viva Japão”, a E.E. “Maria do Carmo Pompeu de Castro” da cidade de Garça, em comemoração aos cem anos da imigração japonesa, desenvolveu um trabalho com os “HAI-KAIS”, poemas japoneses, compostos por três versos (dois de cinco sílabas e um – o segundo verso – de sete sílabas).

Poemas lindíssimos foram criados pelos alunos, ilustrados, digitados e expostos para a comunidade escolar, e também durante a Festa da Cerejeira. Depois foram compilados, encadernados e transformados em um livro de poemas, dedicado à comunidade japonesa daquela cidade.

O CORDEL: o cordel pode ser utilizado como forma de recuperação da identidade ignorada pela globalização. O trabalho com a literatura de cordel facilita a leitura e compreensão de textos e ainda: desperta o senso crítico e a análise reflexiva do aluno; põe o aluno em contato com a tradição oral e o romanceiro popular; permite melhor expressão verbal e escrita; mostra o outro lado da história não contada nos livros didáticos tradicionais; facilita o contato do aluno com a rima, a métrica, e o ritmo poético do povo;

leva novas informações para quem não tem acesso direto aos meios de comunicação mais independentes e alternativos; desperta no aluno a criatividade poética e um contato direto com uma poesia de origens milenares e que se mantém ao longo do tempo, apesar de todas as contrariedades.

As principais vantagens para uma alfabetização em cordel são: o desenvolvimento da oralidade e a verbalização; a agilidade no processo de compreensão e análise dos fatos; o desenvolvimento do raciocínio lógico com o domínio da métrica; o contato com outras fontes de informação que transcendem o livro didático; o cordel ressalta a interdisciplinaridade e a transversalidade; o aluno ganha em musicalidade e gosto pela poesia e passa a valorizar as diversas formas da arte popular.

A professora da 4ª série da E.E. “Antonio Gomes de Oliveira” (Marília), sabendo que vários de seus alunos tinham origem nordestina, e que muitos pais e avós possuíam livrinhos de literatura de cordel, somando com outros exemplares adquiridos pela escola, resolveu desenvolver o Projeto “Paz nas Escolas”, através da literatura de cordel.

Para tanto utilizou a seguinte seqüência didática: os alunos foram até a sala de informática e através da *Internet*, nos “*sites*” de busca, localizaram informações sobre a literatura de cordel (o que é, características, locais de ocorrência, principais representantes, etc.); as informações foram socializadas e sistematizadas em forma de texto coletivo; em seguida os livretos de literatura de cordel foram distribuídos para os diversos grupos de alunos; as principais características do texto, sua metragem rítmica, os assuntos tratados, foram ressaltados; cada grupo de quatro alunos ficou responsável por produzir um cordel sobre a paz.

Várias revisões foram realizadas, com troca de trabalhos entre grupos, sugestões para mudanças, necessidade de mais pesquisa, usou muitas palavras, mas, não disse nada, e assim por diante.

Depois das revisões os alunos foram para a sala de informática e digitaram os textos, segundo as características do Cordel. Pela *Internet* buscaram figuras que ilustrassem seus trabalhos (foi um período de bastante debate, onde uns achavam que a figura estava perfeita, outros lembravam que estavam falando de paz, então por que mostrar armas bélicas?).

O encerramento do projeto ocorreu com uma exposição para toda a comunidade escolar e a professora cursista apresentou seu TCC, com as justificativas, os objetivos, os trabalhos das crianças e a dedicação também em cordel.

OS CAUSOS: essas narrativas populares de tradição oral estão sendo resgatadas pelos professores, através de projetos com seus alunos. As características desse tipo de texto são; antiguidade, anonimato, divulgação e persistência, não apresentando necessariamente os nomes dos personagens, e sim a essência de suas ações e suas principais características, incorporando elementos do cotidiano.

Esse trabalho possibilita o resgate da cultura local através dos causos contados por pessoas da comunidade, valorizando a tradição oral, proporcionando aos alunos a possibilidade de recontá-los, de transcrevê-los para a linguagem que se escreve (cultura), reorganizando de forma escrita o texto oral, colocando em ação tudo o que sabem sobre o mundo da escrita.

A escola de Ocauçú, E.E. “Ignez Alves Rezende” realizou o Projeto “Causos” com a 4ª série, e contou com a participação de vários contadores de causos, convidados pela escola para contá-los aos alunos. O professor gravou os causos e depois a classe rescutou-os e os transcreveu para a linguagem que se escreve. Houve uma compilação desses causos, que foram digitados na sala de Informática, receberam ilustrações e desenhos confeccionados pelos alunos e integraram um livro de causos da cidade, que foi doado à Biblioteca Municipal.

AS BRINCADEIRAS: ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; se expressa através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões. As brincadeiras tradicionais infantis são fontes enriquecedoras enquanto resgate da cultura e prática do lúdico na constituição de grupos.

Diversos foram os Projetos realizados pelos professores cursistas em suas escolas: o resgate das brincadeiras do tempo dos pais e avós dos alunos; brincadeiras antigas e brincadeiras modernas, entre outros.

Brincadeiras tais como: jogo da amarelinha, pé na lata, pula carniça, queima de rua, passa anel, balança caixão, garrafão, pião, cinco Marias, entre outras foram resgatadas e as regras relatadas em livros de

brincadeiras criados e ilustrados pelos alunos, tendo como principal suporte tecnológico o computador e a *Internet*.

Quanto à pipa a E.E. “Carlota de Negreiros Rocha” (Marília) trabalhou com os alunos da 4ª série de maneira bastante diferenciada. Foi realizada uma pesquisa sobre Cândido Portinari, utilizando a *Internet* e alguns “sites” de busca. Em seguida os alunos conheceram as principais obras de Cândido Portinari e fizeram a releitura do quadro “Meninos Soltando Pipas” (1943), com comentários sobre o que o quadro representava para eles (individualmente).

Eles elaboraram uma lista de todo o material necessário para a construção de pipas. Cada aluno construiu a sua pipa, auxiliando-se mutuamente. Marcaram um encontro no campo do MAC (Marília Atlético Clube), para soltar as pipas.

Houve prêmios para a pipa que voou mais alto, para a mais criativa, para a mais colorida, para a menor pipa a voar, para a maior pipa a voar, para a pipa mais bonita.

Foi elaborado pelos alunos um relatório sobre o Projeto, que juntamente com as fotografias do evento, a releitura do quadro “Meninos Soltando Pipa”, as informações sobre Cândido Portinari formaram um portfólio que foi enviado pela professora como TCC.

A ATIVIDADE TEATRAL: na linguagem escrita foram desenvolvidas práticas de leitura e produção de narrativas, e na linguagem teatral a produção de cenas e textos dramáticos. Além de desenvolver a expressão corporal, melhorar a capacidade de interação social, o teatro propicia a compreensão dos textos lidos, de forma lúdica e interativa, pois produzir uma cena a partir de um texto narrativo potencializa a compreensão: ao materializar em ações concretas falas, gestos, atitudes daquilo que é lido, os alunos conseguem visualizar a narrativa e podem apropriar-se melhor dos sentidos que ela veicula.

O teatro é meio de interação dos alunos entre si e com os professores, para o estabelecimento de práticas cooperativas de interpretação. Assim, o importante não é somente a preparação de uma peça teatral baseada em textos consagrados. O importante é, sobretudo, que as cenas e todo o trabalho teatral resultem da leitura, compreensão e adaptação coletiva dos textos narrativos lidos e/ou recriados.

Com o teatro acontece uma ampliação do horizonte dos alunos, uma melhora de sua auto-imagem e uma colaboração para que se tornem mais críticos e abertos ao mundo em que vivem.

Duas escolas: E.E. “Aparecida Lopes Ramos” (Oriente) e E.E. “Amaury Pacheco” (Marília) apresentaram TCC baseados no trabalho com teatro, de formas diferenciadas.

Os alunos da 2ª série da E.E. “Amaury Pacheco” encenaram uma peça de teatro adaptada, apresentada por eles (inclusive cenário e indumentária): “Os Três Dentinhos e a Cárie Má”. A professora da classe, em parceria com a Coordenadora Pedagógica da escola, aproveitou a semana da “Saúde Bucal”, para falar sobre higiene bucal, escovação, fio dental, visitas regulares ao dentista.

A escola recebeu a visita dos alunos do curso de Odontologia da UNIMAR, que realizaram todo um trabalho de conscientização a respeito dos cuidados com a boca. Como nesse período a classe estava trabalhando com contos, a sugestão foi a de que utilizassem a historinha dos “Três Porquinhos e o Lobo Mau”, para a adaptação do Projeto de Saúde Bucal.

A surpresa foi a produção coletiva, do texto teatral, em três cenas, com músicas (algumas da TV Cultura – Programa Rá-Tim-Bum) e cenários próprios. No encerramento dos trabalhos sobre a Saúde Bucal a escola apresentou a peça para os estagiários da UNIMAR e para os pais dos alunos.

Na escola E.E. “Aparecida Lopes Ramos” (Oriente) duas professoras de 3ª e 4ª séries respectivamente, trabalharam com filmes da época do cinema mudo. Filmes de Carlitos, com Charles Chaplin.

As crianças adoraram e assistiram: “O Garoto”, “Vida de Vagabundo” e “Tempos Modernos” e resolveram fazer uma salada dessas histórias cinematográficas. Reescreveram em forma de teatro cenas principais e cômicas de cada um desses filmes que representavam a vivência e os costumes da época e entenderam o “calar-se” não apenas como falta de recursos tecnológicos, mas também como forma de repressão ao pensamento livre.

Depois de encenarem para os pais e todas as classes da escola, também se apresentaram em outras escolas da Diretoria de Marília. A indumentária foi emprestada, reciclada, enfim, usou-se a criatividade para

criar as cenas. Restaram ótimos resultados em termos de interação, produção textual e auto-estima dos alunos, além de fotografias e lembranças agradáveis.

A MÚSICA: o professor pode utilizar a música no sentido de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, utilizando os seus vários níveis de alcance, desde a socialização até o gosto musical de criança.

Ensinar, em se tratando de música é apreciar o valor musical, despertando o gosto pela música, a aquisição de novos conhecimentos, a concentração, a autonomia, a criticidade, sendo um importante instrumento didático no processo de alfabetização (KRAMER, 1994, p.74).

Os projetos com música contemplam os três eixos de trabalho propostos pelos PCN: a linguagem oral, a linguagem escrita e a leitura significativa. Foram vários os projetos realizados pelas escolas com relação aos corais: corais natalinos, corais com músicas folclóricas, corais com músicas infantis.

A maioria das escolas de Ciclo I desenvolveu esses projetos de maneira assemelhada: os alunos escolheram as músicas que gostariam de cantar; digitaram as letras e formaram um livreto com as melodias; anotaram o momento das entradas e das intervenções de cada um.

Realizaram ensaios em sala de aula, no pátio; utilizaram TNT (um tecido sintético de baixo valor) para confeccionar as roupas; encaparam e ilustraram as pastinhas; apresentaram-se aos colegas e à comunidade escolar; e depois se apresentaram na escadaria da Diretoria de Ensino, como parte do Projeto “Corais” e também nos shoppings da cidade de Marília.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a educação ambiental e a formação da consciência ecológica devem ser priorizadas desde a mais tenra idade. Nas escolas, as crianças no processo de aprendizagem e formação escolar, podem muito cedo aprender a preservar e a entender a importância dos recursos naturais para nossa vida.

Como parte do Projeto sobre o meio ambiente duas escolas, E.E. “Maria Stela de Cerqueira César” (Marília) e E.E. “Aparecida Lopes Ramos” (Oriente) propuseram e desenvolveram projetos diferentes.

Na primeira como havia uma área muito grande dentro da escola, os alunos das quartas séries resolveram formar uma horta. Com a ajuda do

agrônomo da casa da lavoura, fizeram o levantamento de como se encontrava o solo, quais eram suas características e suas carências nutricionais.

Conseguiram esterco orgânico, misturaram com a terra, esperaram quinze dias, sempre revolvendo a mistura, para melhor qualidade do esterco. Então separaram sementes de alface, almeirão, couve, cenoura, feijão de corda, cheiro-verde. Depois os canteiros foram medidos e colocados os níveis de terra já esterçada.

O agrônomo explicou que algumas sementes deviam ser levemente espalhadas, e outras deviam ser plantadas em covas, como o milho, por exemplo, e que é muito importante o cuidado com os passarinhos que comem as sementes que ficam por cima da terra.

Foram feitos bonecos com bucha seca, penas de outras aves, retalhos de panos e pendurados em bambus, pois com o vento os bonecos se mexiam e espantavam os passarinhos. As hortaliças colhidas foram utilizadas para valorizar a merenda escolar da escola.

Todo o processo foi fotografado e os relatórios dos alunos digitados, formando um álbum a respeito do projeto, que foi doado à Biblioteca da Escola.

Já na E.E. “Aparecida Lopes Ramos”, em Oriente, os alunos das quartas séries descobriram que o esgoto da cidade estava sendo jogado “in natura”, poluindo bicas, poços e cachoeiras, de algumas fazendas e sítios da região.

Juntamente com as professoras e a coordenadora da escola, marcaram uma reunião com o prefeito e os vereadores e avisaram que chamariam a imprensa para veicular a notícia. Um acordo foi fechado, dias depois, e a SABESP, que era responsável pelo tratamento do esgoto, tomou as providências necessárias.

Outro fato interessante foi a plantação de árvores nativas da região nas margens do rio Caingang, para diminuição do assoreamento, pois a terra e a areia, levadas pelas águas das chuvas estão secando o rio.

INCLUSÃO DIGITAL DOS SURDOS: para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, ou seja, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação através da

língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Uma das formas que apresentam maior viabilidade e maior potencialidade de que essa inserção se efetive se dá através da informática, possibilitando ao surdo pleno acesso ao mundo que o rodeia e ao qual pertence e um contato permanente com textos escritos.

A E.E. “Lourenço de Almeida Senne”, através das professoras das salas de recurso, que atendem aos alunos surdos da região, desenvolveram um projeto para a confecção de cartões natalinos.

Em uma primeira etapa foi explicado para os alunos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), todo o projeto e o produto final a ser realizado. A proposta central era confeccionarem cartões de natal para enviarem aos parentes e amigos.

Vários tipos de cartões foram selecionados pela *Internet* e outros levados pelas professoras e alunos, para que todos explorassem bem todo o material. Nos computadores, onde já estavam instalados os softwares para cartões, os alunos aprenderam como lidar com o programa e, em seguida começaram a redigir os cartões e a escolher os desenhos e ilustrações para acompanhá-los.

Foram realizadas várias revisões de texto, mesmo assim ficaram algumas arestas, pois, a forma de redigir dos alunos com necessidades auditivas é bastante peculiar e diversa das crianças ouvintes, visto que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é sua primeira língua.

Os cartões ficaram muito bonitos e foram enviados em mãos para os amigos mais próximos e por e-mail para os amigos de outras escolas.

A AIDS E AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: falar sobre sexualidade na escola não se constitui numa atividade fácil. É preciso trabalhá-la não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder.

Esse trabalho de conhecimento do corpo e sua manutenção com a qualidade de vida, incluindo o respeito ao outro e a si mesmo, deve ser priorizado nas séries do Ciclo I.

A E.E. “Maria Izabel Sampaio Vidal” (Distrito de Padre Nóbrega - Marília) desenvolveu um trabalho muito bom nesse sentido. Convidou

profissionais do Centro de Saúde da Comunidade para conversarem com os pais e depois com os alunos das quartas séries. Psicólogos e estagiários dos cursos de Psicologia e Medicina da UNIMAR - Universidade de Marília também participaram. Os convites confeccionados pelos alunos foram entregues aos pais e uma perua Kombi pertencente a um dos pais, componente da APM e do Conselho de Escola, saiu nas ruas anunciando a reunião, o local e o tema.

Realizada a reunião com os pais, que compareceram em massa, outras providências foram tomadas: os professores trabalharam conteúdos de ciências sobre os órgãos reprodutores masculinos e femininos, higiene e doenças sexualmente transmissíveis. Os alunos anotaram as principais dúvidas a respeito do assunto e essas questões foram enviadas aos médicos e psicólogos da Unidade Básica de Saúde e estagiários da UNIMAR, que vieram na semana seguinte solucionar as dúvidas e conversar sobre prevenção.

Encerrando o Projeto, os alunos criaram, digitaram e ilustraram um folheto sobre as doenças sexualmente transmissíveis, os sintomas, os cuidados preventivos, o que fazer em caso de dúvidas e distribuíram na reunião bimestral de pais.

Os Projetos acima abordados contemplam, em menor ou maior proporcionalidade, o uso de mídias e o trabalho com a sua reflexão em sala de aula, desde os primeiros anos de alfabetização. De certa forma, essas atividades ainda são incipientes por falta de um conhecimento maior por parte dos professores a respeito dessas mídias e de como trabalhar com as mesmas em sala de aula.

Por tudo o que até aqui foi exposto, senti uma grande necessidade por parte destes professores de um maior conhecimento na área da comunicação voltada para a educação. Penso que neste sentido as faculdades de comunicação muito têm a colaborar com a educação no desenvolvimento de uma pedagogia das mídias, nas mídias e para as mídias.

CAPÍTULO 4: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E PESQUISA COLABORATIVA COM OS CURSISTAS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

O capítulo que se inicia tem por finalidade uma reflexão sobre os recursos metodológicos utilizados no desenvolvimento do meu trabalho de mestrado, em especial com os grupos X e XI do Programa “Letra e Vida”, que tiveram sua formação concomitante com o processo de gestão desta dissertação.

Embora enfatizando o valor da criatividade, convém lembrar que a pesquisa científica não pode ser fruto apenas da espontaneidade e intuição do indivíduo, mas exige submissão tanto aos procedimentos do método quanto aos recursos da técnica. O método é o caminho a ser percorrido, demarcado, do começo ao fim por frases ou etapas. E como a pesquisa tem por objetivo um problema a ser resolvido, o método serve de guia para o estudo sistemático do enunciado, compreensão e busca de solução do referido problema. Examinando mais atentamente, o método da pesquisa científica não é outra coisa do que a elaboração, consciente e organizada, dos diversos procedimentos que nos orientam para realizar o ato reflexivo, isto é, a operação discursiva de nossa mente. (RUDIO, 1992, p.15).

A assertiva de Rudio esclarece o papel da pesquisa, do método da observação e o observador/pesquisador, visando o objetivo principal que é a solução do problema proposto via realização do ato reflexivo.

O método de pesquisa na busca por um determinado saber pressupõe uma intencionalidade e uma finalidade, amarradas às experiências pessoais, às determinações sociais e históricas presentes neste contexto. O melhor método é aquele que faz a melhor aproximação com o objeto de estudo, permitindo uma investigação mais clara, garantindo sua qualidade, ou seja, sua rigorosidade.

Na realidade, em um nível exploratório procurei saber se a formação continuada influenciou ou não o trabalho do professor em sala de aula; para tanto foram realizados levantamentos bibliográficos, debates sobre o tema com algumas socializações, e este estudo sobre o Programa “Letra e Vida” na região de Marília.

Por outro lado o nível descritivo da pesquisa em ação se revela na descrição das características dos professores envolvidos pelo Programa de Formação, do próprio material utilizado pelo Programa e do estabelecimento

de relações entre algumas variáveis, dentre as quais estão os resultados do SARESP e os resultados dos mapas diagnósticos de 1ª e 2ª séries.

Há uma abordagem explicativa onde identifiquei algumas variáveis que considerei determinantes na ocorrência ou não da ação em sala de aula, e também observei de maneira participante as classes onde as mudanças estavam em curso, quais as relações dessas mudanças com o fenômeno estudado e quais os efeitos provocados por elas ou em consequência delas.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem grupos com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994, p.36).

No caso desta dissertação o grupo, citado por Thiollent, é formado pelos professores cursistas dos grupos X e XI, com quarenta e cinco professores em cada um deles, com o objetivo comum de participarem de uma formação continuada específica para alfabetizadores, com a principal meta de melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Neste sentido, os professores cursistas do Programa “Letra e Vida” atuaram tanto como formandos quanto como formadores, já que a reflexão sobre a teoria apreendida no desenvolver do curso se respaldava (ou não) na aplicação prática em sala de aula, com seus respectivos alunos, obrigando-os a uma constante reflexão para a ação, na ação e posterior à ação.

4.1 - SELEÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os grupos X e XI, no período de 2007/2008, durante todo o processo de formação dos professores alfabetizadores: quarenta e cinco encontros realizados, mais as atividades entregues em cada programa e as avaliações ao final de cada módulo.

Avaliações diagnósticas¹⁷, visto que o principal objetivo foi verificar as lacunas deixadas no transcorrer de cada módulo.

Cada turma dos Grupos X e XI era constituída, por um total de quarenta e cinco professores em média, número que possibilitava a socialização das dificuldades e das vitórias vivenciadas pelos cursistas em, suas respectivas salas de aula.

Em um caderno de “Relatos Reflexivos”, ao final de cada encontro, relatava como o grupo de cursistas havia se apresentado naquele encontro, quais as estratégias que funcionaram, quais não e por quê. Anotações sobre dúvidas verificadas durante as intervenções nos grupos, ou as devolutivas nos trabalhos.

Ao final do Curso, cada participante apresentou um Projeto realizado com os alunos em sala de aula e um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) que, no caso dos grupos X e XI, foi de confecção de Memoriais de Formação (em especial do tempo de alfabetização).

Foram ao todo cerca de noventa cursistas, formados pelos dois grupos (X e XI) do Programa “Letra e Vida”, na Região de Marília, sendo alguns em sistema de Parceria com o Estado, de setembro de 2007 a dezembro de 2008.

4.2 - ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

As licenciaturas em geral, e de modo especial a Pedagogia, são afetadas pela valorização de outras áreas de conhecimentos, culturalmente prestigiadas e mais modernas, como as que se baseiam nas tecnologias e/ou nas mídias (RUMMERT, p.128).

A essa formação inicial, bastante inconsistente, obtida no processo de graduação, atribuíam-se toda a responsabilidade pelas deficiências apresentadas na formação do docente. No entanto ela é apenas um início. A formação continuada é necessária, independente de qualquer formação inicial, mais ainda, se esta já se mostra deficitária em relação ao contexto escolar real.

¹⁷ A Avaliação Diagnóstica, segundo a concepção do Programa “Letra e Vida”, é aquela que tem como principal objetivo saber se o conteúdo ministrado foi compreendido, se houve uma aprendizagem real e consistente e quais as principais lacunas apresentadas, para o replanejamento das ações do formador em relação ao grupo de cursistas (ou, no caso da escola, do professor em relação a seus alunos), visando sanar tais lacunas.

Pensar esse processo como algo contínuo e inacabado é perceber a formação inicial como começo, como base na qual se construirá o novo Professor (LORANDI, 1999, p.96).

Temos consciência de que o saber é provisório, sujeito às constantes transformações. Como profissionais da educação temos que nos mostrar flexíveis e abertos a novas concepções, sempre levando em consideração os saberes e as necessidades dos alunos (suas experiências fora do ambiente escolar e a diversidade de tempos de aprendizagem), bem como a contextualização sócio-histórica e cultural vigente (base para a seleção e adequação dos conteúdos e metodologias).

Os licenciados pertencentes aos dois grupos de formação também reconheceram que a formação teórica e metodológica que receberam na universidade diferiu, em muito, da realidade que se apresentou (e ainda se apresenta) em sala de aula. A prática pedagógica desses professores se mostrou prejudicada justamente por conta dessa ambigüidade entre a estrutura formativa, baseada em um ambiente e em um aluno ideal, e a ação cotidiana: real, diversa, contextualizada em um tempo e em um espaço.

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2005, p.4).

A atual sociedade da informação e do conhecimento exige qualificação cada vez maior e mais profunda em qualquer área de trabalho, o que tornam crescentes as necessidades educacionais da população e a responsabilidade das universidades, na preparação de seus alunos para o mercado de trabalho. Temos muitas vagas a serem preenchidas, mas faltam profissionais com os devidos requisitos formativos.

Uma transformação urgente das funções, práticas e currículos, levando em consideração a flexibilidade do conhecimento e a valorização de sua prática deveria ser posta em ação por todos os que de uma forma ou outra estão envolvidos nos processos formativos, ou seja, todos os sistemas de ensino, inclusive as universidades.

Geralmente, no discurso e no currículo dos cursos de licenciatura para o magistério, encontramos objetivos formativos tais como: desenvolvimento de uma visão crítico-dialética¹⁸ da educação e seus determinantes político-sociais e econômicos; formação integral do aluno proporcionando-lhe uma visão micro e macro da realidade educacional; desenvolvimento analítico dos aspectos culturais, ambientais e cognitivos ancorados em suas especificidades sociais e históricas, entre outros.

Na realidade, uma reflexão mais profunda nos descortina o “currículo oculto”¹⁹ baseado em modelos reprodutivistas, com seleção aleatória e descontextualizada dos saberes, sem levar em consideração toda e qualquer evolução da cultura cotidiana (principalmente das novas correntes teóricas em evidência) e das especificidades locais, o que sem dúvida poderiam ser minimizadas através de estágios supervisionados, com a atuação efetiva do estagiário sob a orientação do professor da classe (no caso do magistério). E o que ocorre? A incorporação, por parte do formando, de maneira equivocada da dinâmica de vivência curricular.

Em outras palavras, enquanto existe um currículo explícito que aponta para a formação de um educador crítico, ou seja, um agente transformador da realidade, há outro currículo oculto que esconde relações autoritárias e formais, que se distanciam dos objetivos citados.

É de se lembrar que os cursos de magistério e as diversas licenciaturas estavam e estão orientadas, basicamente, no sentido das operações com as linguagens verbal ou numérica: Alfabetização, História, Geografia, Matemática, Física, enfim, as disciplinas e áreas de formação dos professores têm como referência algarismos, palavras e, inevitavelmente, estão formatadas em textos. Ocorre que falamos, agora, também em outras dimensões discursivas, muitas delas ancoradas nos códigos imagéticos, portanto, em distintos mecanismos de produção de sentidos (CITELLI, 1998, p.202).

¹⁸ **Visão crítico-dialética:** leva em consideração a arte do diálogo e as transformações das idéias, que determinam a transformação da matéria. O debate na crítica ajuda a elucidar os fatos e textos, ajuda a facultar o mérito das obras científicas, literárias e artísticas. Conceito presente no Guia do Formador, Programa “Letra e Vida” (BRASIL, 2003).

¹⁹ **CURRÍCULO OCULTO:** *currículo oculto* além de ser toda a característica de uma sala de aula que proporciona a socialização, é também a maneira como o professor ensina, toda a experiência que ele adquiriu ao longo de sua vida profissional, interfere no jeito de ensinar. São as ideologias, os valores, que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem, embora não façam parte do conteúdo explícito (Guia do Formador – Programa “Letra e Vida” – BRASIL, 2003).

No cotidiano escolar é imprescindível que ocorra a mínima integração entre disciplinas e programas de formação, juntamente com as atividades em sala de aula, ou seja, a teoria subsidiando a prática.

Essa é uma das principais funções de cursos de formação como o Programa “Letra e Vida”. Fazer com que o professor compreenda as cinco perguntas básicas do planejamento de atividades pedagógicas: o que (seleção de conteúdos), como (metodologias e estratégias), por que (justificativa da necessidade e utilidade do conteúdo), para quê (objetivos e finalidades), para quem (público alvo).

No Brasil, as práticas de processos formativos são introduzidas e retiradas em curto espaço de tempo, muitas vezes sem consulta à classe docente, que é pega de surpresa no meio da implementação de muitos projetos e programas sugeridos pela Secretaria de Educação. O resultado dessas políticas educacionais truncadas é a falta de uma realimentação do sistema educacional visando saber se as ações foram boas ou não, onde há necessidade de mudanças e de que maneira elas podem ocorrer.

4.3 - OS CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CURRÍCULOS.

A Educação é um fenômeno próprio do ser humano, algo que o difere dos demais animais, contribuindo para a formação e para a manutenção das sociedades humanas, no sentido da preservação da espécie, através de sua cultura, passada de geração a geração.

Como todo fenômeno ela possui sua história... Iniciaremos a nossa a partir da segunda metade do século XVIII, quando ocorreu a “secularização e estatização do ensino”.

Esse movimento consistiu na substituição dos religiosos comandados pela Igreja (que detinha o poder financeiro e cultural), por um corpo docente laico, comandado pelo Estado, visando um maior controle do mesmo sobre os processos educativos (ou como comenta Foucault, do controle do Estado e da “síndrome do pequeno poder” do professor, ancorado nas avaliações pontuais e na detenção do saber). Contudo não se alteraram as normas, valores e motivações da formação docente.

Nóvoa (1995) define como um momento decisivo para a categorização profissional docente o final do século XVIII, quando se faz

necessária a licença para atuação no magistério, e estabelecidos o suporte e a definição de um perfil de competências técnicas para a seleção de professores.

No século XIX, a expansão escolar conduz a algumas reivindicações: a relevância social do trabalho educativo e o caráter especializado da ação educativa, ou seja, torna-se quase um consenso entre os estadistas que para ser docente seriam fundamentais alguns critérios valorizados em termos sociais e profissionais.

A consolidação da formação docente ocorreu com a implantação dos cursos, através das escolas normais, cujo foco estava na produção e reprodução dos saberes e normas da produção docente.

Segundo Ibernón (2004) “à medida que se formavam professores individualmente, isto é, enquanto os professores adquiriam saberes já sistematizados, também construíam, coletivamente, sua categoria profissional”. Enquanto isso as associações de classe lutavam por melhoria do estatuto, controle da profissão e definição da carreira. Esses interesses ainda me parecem bem atuais.

Contudo, hoje, teríamos como fatores desmotivadores: a insatisfação pessoal dos profissionais e da sociedade em geral com relação à educação, a falta de investimentos, as freqüentes indisposições entre professores e gestores, entre outras. Nóvoa nos alerta que:

[...] esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança com relação às competências e à qualidade do trabalho do professor [...] a relação dos professores [com o] saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? É na resposta a estas e muitas outras questões [que] encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 1995, p.27-28).

Na realidade é compreensível que, atualmente, se requeira um profissional de educação diferente: que eduque num contexto complexo e diversificado, transformador, participante, ator principal de sua atuação pedagógica. Que domine não apenas os conteúdos (já que estes são

provisórios e acessíveis a um simples toque de botão, via *Internet*), mas, que seja mediador, no sentido de construir com o aluno competências e habilidades para adequá-los às mais diferentes situações do cotidiano, pois é esse profissional que o mercado espera (flexível, que saiba trabalhar coletivamente, tomar decisões, ser criativo).

Para tanto, a formação continuada tem uma formatação que vai muito além da atualização seja ela conceitual, técnica ou didática. O que se quer é um estímulo crítico, um espaço de reflexão e participação, de convivência, de socialização, de coletivo, que acompanhem as mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e sociais. Essa é a importância do conhecimento por parte do docente da clientela com a qual ele atua, suas expectativas e suas dificuldades, e que precisam fazer parte da pauta dos momentos de H.T.P.C. (Horário de Trabalho Coletivo do Professor), da gestão participativa, do conhecimento sobre as políticas educacionais do país.

Pela observação que realizei nos diversos meios pedagógicos: CENP, Diretoria de Ensino, formação continuada de professores e salas de aula, o que me saltou aos olhos foi uma formação enfraquecida, quase como uma ausência de um sentimento de pertença e a falta de um comprometimento com o fortalecimento dessa identidade (o professor se sente um profissional solitário e muitas vezes impotente diante da realidade que surge em sala de aula).

Para Madeira:

A educação é um processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re)construídos envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com os outros. A formação de professores é um processo fundamental para consolidar as mudanças que se fazem necessárias na educação. Porém, por si só, um curso de formação docente não promoverá transformações substanciais no meio educacional, se for apresentado ao grupo de maneira estanque e desligado da prática docente realizada na escola e dentro das salas de aulas. A formação não se faz antes da mudança; ela se dá durante o processo. (MADEIRA, 2000, p.28).

Um motivo a mais para que essa solidão seja aplacada: sentir-se parte de um todo que sofre com problemas semelhantes, que busca soluções a começar por si próprio. Essa é mais uma das diretrizes que permeou todo o processo de formação do Programa "Letra e Vida".

CAPÍTULO 5: O PROGRAMA “LETRA E VIDA”

5.1 - HISTÓRICO

A gênese do Programa “Letra e Vida” ocorreu em 2000, mas apenas três anos após esse início de discussões é que se deu a sua implementação no Estado de São Paulo (CEI e COGESP).

O Grupo de Referência de Professores²⁰ (identificados na ficha técnica do Programa ao final desse Capítulo) colocou suas classes como objeto de pesquisa do Programa apoiado na concepção de que a construção da escrita é o resultado de um processo histórico e individual da representação da linguagem, bem como, dando continuidade à implantação dos estudos que têm como base as propostas de alfabetização, nascidas com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985)²¹, fundamentadas em Piaget.

A produção do material utilizado no Programa “Letra e Vida”, esteve a cargo de uma equipe de produção do material escrito e videográfico, constituído de coordenadores e supervisores que formaram a Equipe Pedagógica responsável pelo Programa (identificada ao final do Capítulo).

O Ministério de Educação assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino as condições técnicas para a multiplicação desse conhecimento didático, por intermédio do programa “Letra e Vida”. A equipe pedagógica do projeto constituiu-se por profissionais do Ministério da Educação e o Projeto foi financiado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Na rede estadual de ensino o programa surgiu a partir de 2003. O início dessa modalidade formativa fez parte de um projeto amplo de transformação das políticas públicas, promovido pela gestão Geraldo Alckmin, de 2001 a 2006, tendo à frente dessas propostas o professor Gabriel Chalita, ocupando o cargo de Secretário de Educação.

Dentre os objetivos centrais que nortearam a implantação dessa proposta na gestão Alckmin, encontra-se uma preocupação com os

²⁰ Grupo-Referência: formado por professoras das escolas públicas da cidade de São Paulo e do Interior do Estado. Incluiu quatorze professoras que atuavam em diferentes séries, abrangendo desde a Educação Infantil, até a alfabetização de Jovens e Adultos (EJA).

²¹ Tradução para o Português da obra; “Psicogênese da Língua Escrita” – de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

subsídios pedagógicos para professores alfabetizadores²², com o objetivo central de despertar o interesse do aluno para a leitura e para a escrita. No texto de apresentação do programa temos as seguintes afirmações a esse respeito:

Acreditamos que iniciativas dessa natureza ressaltam a importância do papel da leitura e da escrita, instrumentos que transcendem definições sintetizadas porque abrangem conceitos múltiplos, universos variados, panoramas que explicam a realidade do aluno e também o mundo exterior, unindo a grandiosidade do particular ao universal. O domínio dessas ferramentas, bem como a apreciação e utilização constantes, fornecem aos aprendizes possibilidades de estabelecer um contato estreito com o passado, o presente e o futuro; ampliando as chances de exercerem papéis como agentes ativos da História" (BRASIL, 2003a, p.4).

Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) apontam que no ano de 2005, a taxa de retenção para a primeira série do Ensino Fundamental, era de 17,6%, nas escolas públicas. Um percentual bastante elevado provando que à maioria de nossas crianças não foi garantido o direito de desenvolvimento nos aspectos de leitura e escrita mínimos para a respectiva série.

Os conteúdos do Programa "Letra e Vida" estiveram embasados nessas evidências, bem como nas bases teóricas que fundamentam o construtivismo: os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ligados à teoria psicogenética de Piaget.

Segundo essa concepção, uma alfabetização eficiente e eficaz se traduz em um aluno capaz de ler (qualquer tipo de texto - próprio para seu status cognitivo - e compreendê-lo) e produzir textos com coerência e coesão, exercendo os papéis de leitor, escritor e revisor com agilidade e propriedade.

Para existir um ensino de qualidade, como o proposto acima, é necessário que o professor tenha uma formação também de qualidade.

A partir dos pressupostos teóricos fundamentados no construtivismo, a equipe liderada por Telma Weisz propõe atividades práticas de formação

²² Já que os referenciais teóricos sobre o processo de alfabetização haviam mudado radicalmente nos últimos vinte anos e foi constatado certo desconhecimento e/ou uma assimilação deformante desses novos conceitos teóricos.

destinadas aos profissionais alfabetizadores, assim como a teorização e problematização de tais práticas.

Telma Weisz é doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consultora do MEC, supervisora pedagógica na elaboração e implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Foi responsável pela supervisão e implementação pedagógica do Programa “Letra e Vida” no Estado de São Paulo. Telma Weisz constitui-se em uma liderança no trabalho dos alfabetizadores, trazendo contribuições para o esclarecimento não só das questões da didática do ensino da língua como também sobre a formação de professores e coordenadores pedagógicos engajados na importante tarefa de alfabetizar alunos na escola pública.

Suas principais obras são: “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (1999) e “Por trás das Letras” (1992).

5.2- MÓDULO 1: A TEORIA CONSTRUTIVISTA SÓCIO-INTERACIONISTA

A alfabetização nas séries iniciais é um tema recorrente na área de educação, por causa da importância que este tema abrange e também devido aos inúmeros métodos de ensino que são aplicados em sala de aula. A educação não pode ignorar as fortes mudanças culturais da atualidade e por isso a formação continuada do docente, em especial, do alfabetizador, assume tanta importância.

A metodologia didática refere-se ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem. O método é então o caminho com que o professor, de modo direto e significativo, conduz o aluno à aprendizagem. São vários os métodos e técnicas de ensino em sala de aula que as escolas e professores adotam para realizar o processo de alfabetização de seus alunos.

Alguns professores não se fixam apenas a uma ou outra teoria de ensino, mas preferem uma mistura de teorias e métodos de ensino, criando assim um ecletismo para a alfabetização dos alunos. Essa mescla, segundo o construtivismo, não é benéfica ao processo alfabetizador dos alunos, pois muitas vezes essas teorias são antagônicas.

O construtivismo enfatiza o conhecimento que a criança já tem antes de ingressar na escola e está focado na língua escrita. As bases do construtivismo são pautadas nas teorias de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). O construtivismo é uma teoria que nos permite interpretar o mundo do conhecimento, ou seja, sua gênese e seu desenvolvimento, pois a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência.

Para Vygotsky (1984), o papel social da escola se refere à relação indivíduo e sociedade. As características tipicamente humanas resultam na interação do homem e seu meio sócio-cultural. As funções psicológicas se originam das relações do indivíduo com o seu contexto social e cultural. O sujeito é moldado pelo social. O cérebro é visto como órgão principal da atividade mental.

Com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “Psicogênese da Língua escrita”, a teoria construtivista ganha prismas pedagógicos, antes não considerados. A teoria sócio-construtivista resume bem a proposta de letramento, mais coerente para a inserção no mundo das letras das crianças na atualidade.

Segundo Magda Soares (1998), os conceitos do letramento e alfabetização se mesclam e se confundem. Estes processos estão interligados, mas são específicos. Assim, alfabetizar é ensinar o código alfabético, enquanto letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita.

Assim, o letramento concebe conseqüências políticas, econômicas e culturais, pois o letrado usa a leitura e a escrita com desenvoltura, para dar conta das atribuições sociais e profissionais, enquanto o alfabetizado lê palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

Os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita abordados pelo Programa “Letra e Vida” foram sistematizados em três módulos subdivididos em várias unidades cada um. O Módulo I é considerado como de embasamento teórico e se compõe de onze unidades, a saber:

UNIDADE 1: Pra começo de conversa – é formada por conteúdos, tais como, concepção de formação, expectativas de aprendizagem do

módulo I, contrato didático, a importância do Registro como recurso de formação profissional e desenvolvimento pessoal, estrutura e funcionamento do Programa “Letra e Vida”.

UNIDADE 2: Breve História das idéias sobre alfabetização – essa unidade, apoiada no vídeo “Em outras Palavras”, traz como conteúdo um breve histórico das idéias sobre alfabetização que circularam neste século no Ocidente e são sintetizadas em três grandes períodos: primeira metade do século XX, década de 60 e meados dos anos 70. Cada período expressa especificidades da história política, social e cultural e sua influência nos pressupostos pedagógicos que nortearam o ensino. A finalidade é tematizar a relação entre o contexto histórico e as concepções subjacentes à prática dos professores.

UNIDADE 3: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever – essa unidade encerra a discussão sobre as hipóteses de escrita de alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, compreendendo que há atos inteligentes por trás das suas estranhas escritas.

Compreende também o estímulo aos professores para que observem de maneira investigativa (através da sondagem diagnóstica) as produções de seus alunos, para que possam encontrar elementos que lhes permitam compreender o momento aprendizagem de cada um, seus avanços e suas dificuldades.

O Vídeo “Construção da Escrita” mostra todo o caminhar da humanidade para a conquista do sistema alfabético de escrita. E sua segunda parte “Construção da escrita: primeiros passos”, tematiza o período pré-silábico, considerando os principais avanços nos eixos quantitativos e qualitativos da construção da escrita pelo aluno, através de intervenções adequadas por parte do professor. Coloca ainda a questão do “erro construtivo”, ou seja, erros que nos permitem verificar a evolução do aluno durante o desenvolvimento do processo de construção da escrita, pois são fontes inesgotáveis de conflitos para o aprendiz.

A leitura, análise, tematização e sistematização de mais dois textos completam a unidade: “As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência

delas” (WEISZ, 1999) e “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado” (WEISZ, 1999).

Em relação às questões práticas temos a ordenação de escritas de alunos, de acordo com cada hipótese, considerando o que cada um deles já sabe sobre a escrita e a sondagem diagnóstica, realizada nas classes de cada professor, para elaborar o mapa da classe.

UNIDADE 4: Construção da escrita – primeiros passos - Alfabetização e fracasso escolar. Porque é tão difícil alfabetizar todos os alunos? Essa unidade pretende mostrar aos professores o que as crianças sabem sobre a escrita antes do ensino sistemático e, sobretudo, independente de métodos escolares. O reconhecimento de que há atos inteligentes por trás dessas escritas tão distantes da convencional permite ao professor notar avanços na construção do conhecimento do aluno sobre a escrita. Portanto, aprender a interpretá-las requer uma atitude teórica definida, o que permite transformar situações de produção em uma extraordinária fonte de informação.

Deixar de pedir ao aluno que escreva o que sabe e pedir-lhe que escreva justamente o que não sabe, possibilita aos professores ver coisas que antes não percebia e, por sua vez, o educando mostra coisas sobre si mesmo, sobre sua capacidade de pensar e elaborar a sua escrita. O programa de vídeo que acompanha a unidade apresenta uma série de entrevistas com alunos de duas creches com idades entre quatro e sete anos. São situações de entrevistas individuais para que os cursistas possam observar como as crianças escrevem, e compreender as idéias que estão por trás dessas escritas.

UNIDADE 5: Escrever para aprender – essa unidade tem como objetivo possibilitar que professores compreendam que os alunos podem e devem escrever antes de estar alfabetizados. Por vários motivos: porque se aprende a escrever, escrevendo; porque se aprende muito mais sobre a escrita refletindo em situações de aprendizagem; porque o professor aprende a respeito do que pensam e sabem os alunos. O Vídeo apresenta uma série de atividades para desenvolver em sala de aula para alfabetizar por meio da escrita de textos, tentando mostrar aos professores que, para se alfabetizar, é necessário que o aluno pense, reflita, raciocine, estabeleça relações e faça deduções, ainda que nem sempre convencionais. Estão

embutidos conteúdos como: intervenção problematizadora, agrupamentos produtivos, investigação das idéias dos alunos sobre a escrita, e boas situações de aprendizagem da escrita.

UNIDADE 6: O que está escrito e o que se pode ler – leva a compreender que as idéias sobre a escrita construídas pelas crianças são diferentes, quando se trata de escrever, ou de interpretar a escrita produzida por outro. Há uma evolução das idéias infantis sobre como se pode interpretar um texto que se apresenta acompanhado de uma imagem. Há outra evolução das idéias das crianças sobre o que deve estar escrito em um texto (sem imagem) que foi lido em voz alta diante delas. As idéias de que todas as palavras lidas estão escritas, e de que a ordem da escrita é a mesma ordem da emissão, não são evidentes para as crianças enquanto elas ainda não sabem ler e escrever convencionalmente (Hipóteses de Leitura).

Os textos para leitura e enriquecimento teórico são: “O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado à Imagem” e “O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes” (WEISZ, 1999).

UNIDADE 7: Como ler sem saber ler - essa unidade aborda as estratégias de leitura utilizadas pelos bons leitores, o papel do professor no aprendizado da leitura, como é possível ler um texto quando não se sabe, a importância de alguns textos no processo de alfabetização, tais como: listas, história em quadrinhos, parlendas e adivinhas; o trabalho pedagógico centrado na leitura de textos desde o início da alfabetização e a alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

Como subsídio, temos o vídeo: “O que acontece quando lemos?” e os seguintes textos: “Leitura para Além dos olhos” (SMITH, 1999), “Alfabetização” (BRASIL, 1997), “Para ensinar a ler” (LERNER, 2002).

UNIDADE 8: Ler para Aprender – Como é possível aprender a ler, lendo? Participando de situações didáticas em que é preciso ler e pensar sobre como a escrita convencional funciona. A unidade aborda aspectos da alfabetização como um processo de reflexão sobre as regularidades do sistema alfabético, e apresenta uma série de atividades para alfabetizar pela leitura de textos. Por exemplo, observar a importância de se adequar às atividades aos diferentes grupos de alunos de maneira que todos

tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do conteúdo da atividade proposta. A intervenção do professor é fundamental e pode ser realizada em duplas, individual ou no coletivo. O vídeo apresenta situações de sala de aula, em que os alunos que ainda não lêem convencionalmente são colocados na condição de leitores, através da leitura por ajuste de textos que eles já sabem de cor.

UNIDADE 9: Alfabetização e Contextos Letrados – ensina a contextualizar os conteúdos de alfabetização no conjunto das práticas de ensino de língua portuguesa (diferenciar alfabetização e Letramento); a tomar consciência de que a criança chega à escola com alguns conhecimentos sobre a função da escrita, decorrentes de sua participação em práticas de leitura e escrita presentes no contexto social; a enfatizar que por meio da leitura (mesmo que escutada) se aprende a linguagem utilizada nos textos escritos, e que essa é uma condição para produzir textos de qualidade e a conscientizar os professores da importância da leitura diária para os alunos.

Vídeo “Alfabetização e Contextos Letrados”, textos: “Alfabetização e ensino da Língua” (BRASIL, 1997). Situação prática: análise de textos infantis.

UNIDADE 10: Planejar é preciso - os objetivos dessa unidade são: refletir sobre o planejamento como um conjunto de objetivos que determina e orienta a intervenção pedagógica, e por isso mesmo é flexível. O Planejamento é um instrumento que explicita a intenção educativa de um grupo de docentes, possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelo diferentes professores, permite a reflexão e a tomada de decisões coletivas, evita a ruptura e a excessiva fragmentação dos objetivos e conteúdos desenvolvidos nos diferentes ciclos de escolaridade; dá sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas que são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados;

O Planejamento permite que o professor avalie seu percurso de trabalho, sem perder de vista os objetivos que devem ser desenvolvidos no ciclo, e faça o registro escrito, como recurso para o maior entendimento de “o quê”, “para quê”, e “como” se desenvolve a prática pedagógica em sala de aula. Vídeo 3: “Planejar é Preciso”.

UNIDADE 11: Sistematizando a Aprendizagem – nesta unidade desenvolve-se a avaliação das aprendizagens dos professores através de resolução de situações-problema, de uma reflexão escrita sobre os principais conteúdos do Módulo I, visando a refletir e a retomar aquelas que apresentarem problemas de compreensão (assimilações deformantes).

5.3-MÓDULO 2: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS SOCIAIS

As unidades do Módulo 2, do Programa “Letra e Vida” refletem a preocupação com a relação entre teoria e prática, e isso tem pelo menos uma justificativa muito importante: a “transposição didática”, que se constitui no nó de todo o processo pedagógico; e de maneira especial quando se trata da teoria construtivista, onde a prática pedagógica é construída cotidianamente. Assim temos no Módulo 2:

UNIDADE ESPECIAL: Reflexão sobre a avaliação do Módulo I – algumas das atividades constantes dessa primeira unidade são: Devolutivas da avaliação do Módulo 1, apresentação das principais dúvidas verificadas, retomada dos conteúdos em defasagem e leitura do texto: “É possível ler na escola?” (LERNER, 2002).

UNIDADE 1: Para organizar o Trabalho Pedagógico – nessa unidade as atividades encadeadas demonstram a evolução na organização do trabalho em sala de aula: análise de uma rotina; formas para organizar os conteúdos (modalidades organizativas); importância da organização do trabalho pedagógico para o alcance dos objetivos propostos; procedimentos necessários para a elaboração de uma rotina; importância do Registro para melhor adequação das atividades.

UNIDADE 2: O que temos de igual é o fato de sermos diferentes – o objetivo central desse encontro foi tornar objeto de reflexão as questões que envolvem a heterogeneidade em sala de aula, apresentando possibilidades de trabalho pedagógico, considerando as diferenças de saber entre os alunos e suas necessidades de aprendizagem. Alguns itens são imprescindíveis: leitura diária realizada pelo professor, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, atividades planejadas para a reflexão sobre a escrita e a leitura, utilização de gêneros variados e portadores também variados.

TRABALHO PESSOAL: planejamento de agrupamentos produtivos para sua classe e desenvolvimento de uma atividade de leitura e/ou escrita adequada aos diferentes agrupamentos.

UNIDADE 3: O próprio nome e os nomes próprios – nesta unidade salienta-se a necessidade de discutir a importância do nome próprio durante todo o processo de alfabetização em situações reais de comunicação, bem como as atividades de leitura e escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas para a compreensão do sistema alfabético de escrita; as contribuições do trabalho com nome próprio, desde a hipótese de escrita pré-silábica (modelos estáveis de escrita); a necessidade de planejar as atividades com nome para possibilitar a reflexão das características do sistema de escrita (disparadores e/ou índices); o trabalho com o alfabeto através da lista de nomes dos alunos da classe. Exibição e discussão das atividades com nomes próprios do vídeo: “O próprio nome e os nomes próprios”.

TRABALHO PESSOAL: Planejamento e realização de uma atividade com nome próprio com os alunos. Registro Reflexivo da atividade.

UNIDADE 4: Listas, Listas e mais Listas – aqui o objetivo central é discutir o valor pedagógico das listas na didática da alfabetização; aprofundar a compreensão sobre os procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe ler convencionalmente (hipóteses e estratégias de leitura); estabelecer relações entre as representações dos alunos sobre o que está escrito e o que se pode ler e o trabalho com listas; conhecer as possibilidades de intervenção do professor em atividades de leitura de listas; organizar lista de sugestões de temas de listas que podem ser propostas aos alunos (respeitar o mesmo campo semântico para todas as palavras da lista).

TRABALHO PESSOAL: Leitura do texto “Dez importantes questões a considerar...” (SOLIGO, 2002), realizando uma síntese com as idéias centrais do texto.

UNIDADE 5: Textos que se sabe de cor (A prática em discussão) – a proposta é apresentar e discutir no grupo as contribuições pedagógicas do trabalho com textos que se sabe de cor em salas de alfabetização; instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias, e outros.

TRABALHO PESSOAL: planejamento e realização de uma atividade com texto que se sabe de cor, adequando-o para diferentes agrupamentos de alunos. Elaborar um relatório reflexivo para ser compartilhado com os colegas (reflexão sobre a prática).

UNIDADE 6: Aprender a linguagem que se escreve – essa unidade objetiva discutir a capacidade de os alunos produzirem textos antes de saber escrever convencionalmente; enfatizar que é por meio da leitura (ainda que ouvida) que se aprende a linguagem escrita, e que isso é condição para produzir textos de qualidade; conscientizar para a importância da leitura diária para os alunos; enfatizar que a leitura de textos de diferentes gêneros é determinante para produzir linguagem escrita; compreender a importância das atividades de reescrita e reconto para a aprendizagem da linguagem que se escreve; evidenciar que o conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativa e a importância dos “causos” para diferenciar a linguagem falada da linguagem escrita.

TRABALHO PESSOAL: Ler para os alunos, durante a semana, três diferentes versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Reescrever coletivamente (os alunos ditam e o professor registra), uma quarta versão do conto.

UNIDADE 7: Revisar para aprender a escrever - o foco principal é que ao revisar a produção escrita com os alunos, o professor enfatize os aspectos do texto que precisam ser melhorados, tendo em vista o discurso e a intenção comunicativa; busque aprimorar a linguagem escrita e investir na coerência e na coesão entre as partes escritas, com o propósito de alcançar a intenção comunicativa e de variar os papéis desempenhados durante o processo de produção e de revisão de um texto: escritor, leitor e revisor (do próprio texto); rever a qualidade dos organizadores textuais.

TRABALHO PESSOAL: Planejamento e realização da revisão coletiva da quarta versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Socialização dos aspectos priorizados pelos alunos.

UNIDADE 8: Revendo textos bem escritos – a intenção do trabalho nessa unidade é o de evidenciar o quanto a leitura (mesmo escutada) de textos literários pode ajudar o aluno a apreciá-los e a aprender sobre a forma como se usa a linguagem escrita (texto literário como objeto de reflexão);

observar a importância da presença da leitura na rotina de trabalho pedagógico como procedimento para aprender a linguagem que se escreve; reconhecer que a atividade de rever um texto bem escrito toma como objeto de reflexão a própria linguagem e nunca como interpretação desse texto.

TRABALHO PESSOAL: Leitura do Texto “Contribuições à prática pedagógica – 8” e desenvolvimento da atividade de revisão de texto bem escrito com os alunos.

UNIDADE 9: O quê, por quê, para quê: discutindo práticas tradicionais: a proposta principal é discutir com o grupo atividades como a cópia, o ditado e a leitura em voz alta. O objetivo é possibilitar que os professores conheçam como essas práticas podem continuar a ser desenvolvidas em sala de aula, desde que façam sentido para os alunos, transformando-se, assim, em boas situações de ensino e aprendizagem.

UNIDADE 10 – Sistematizando as aprendizagens – avaliação através de situações - problema do entendimento dos conceitos veiculados pelo Módulo 2.

5.4 - MÓDULO 3: PRODUÇÃO E REVISÃO TEXTUAIS

As unidades que compõem esse Módulo têm como principal foco a reflexão e o trabalho em sala de aula com produção textual, diversidade de gêneros textuais, revisão de textos de autoria do próprio aluno e de autores famosos (revisão de textos bem escritos), reescrita entre outros.

UNIDADE ESPECIAL: Reflexões sobre a avaliação do Módulo II – As principais atividades dessa unidade são: Devolutivas da avaliação do Módulo 2, apresentação das principais dúvidas verificadas, retomada dos conteúdos em defasagem e Leitura compartilhada das Expectativas de aprendizagem do Módulo 3.

UNIDADE 1: Avaliando a quantas andamos - a partir do mapa das classes a proposta é realizar a análise reflexiva dos alunos que ainda não se alfabetizaram e/ou daqueles que ainda possuem dificuldades relacionadas à alfabetização.

UNIDADE 2: Projetos de leitura e escrita – nessa unidade enfatiza-se a importância dos projetos didáticos na organização dos conteúdos, a análise do que qualifica um bom projeto, observa-se uma coletânea de

projetos didáticos e a confecção de relatórios desses projetos. Apresentação do vídeo: “Projetos didáticos de leitura e escrita”.

UNIDADE 3: Alfabetização de Jovens e Adultos: temas para reflexão e questões didáticas - a questão central aqui é a verificação do que sabem os alunos adultos sobre leitura e escrita, análise de escritas de adultos em suas diversas hipóteses de escrita, salientando a importância de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, bem como a adequação de atividades para intervenção junto a adultos não alfabetizados.

UNIDADE 4: Todo dia é dia de ler – o objetivo é mostrar que a leitura é uma forma de ganhar o mundo sem sair do lugar e como encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes. Leituras e Leitores: observar a necessidade de espaços prévios para a leitura, aprender a organizar o acervo de livros, bem como a montar uma biblioteca, entre outros.

UNIDADE 5: Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico e ensinando ortografia – através da leitura e da análise de textos de Artur Gomes de Morais (Lingüista), o objetivo é entender para quê ensinar ortografia, quando e como ensinar ortografia, bem como conhecer a natureza do erro ortográfico para fazer as intervenções adequadas.

UNIDADE 6: O que é e para que serve a pontuação – ressalta-se a importância da pontuação, a história da pontuação, como e quando pontuar, atividades com textos para pontuar, leitura do texto: “Pontuação: a gramática da legibilidade” (WEISZ, 1999).

UNIDADE 7: Epilingüística e Metalingüística: usar a língua e falar sobre a língua – objetiva-se a ensinar a usar a língua e a falar sobre a língua na prática de reflexão sobre a língua, aspectos gramaticais, análise de atividades de reflexão da língua em uso (epilingüística).

UNIDADE 8: Sistematizando a Aprendizagem – faz a retomada dos principais conceitos, procedimentos e atitudes, analisadas dentro do Módulo 3. Entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou seja, um dos projetos desenvolvidos em sala de aula.

5.5 - METODOLOGIAS DE TRABALHO DENTRO DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

As estratégias metodológicas de formação de educadores são as formas de abordar os conteúdos utilizados pelo Programa “Letra e Vida” na formação de Professores Alfabetizadores. São atividades que têm como objetivo central o desenvolvimento de competências profissionais e dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem do educador.

Elas são formativas e quando tomam de fato o educador como sujeito do processo de formação prestam uma enorme contribuição ao seu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

Entre essas estratégias de formação são contempladas as seguintes, a saber:

5.5.1- Apresentação e estabelecimento de vínculo: a necessidade da apresentação pessoal, a explicitação dos objetivos do trabalho e das expectativas de aprendizagem colocadas para o grupo, bem como a vinculação das expectativas de aprendizagem com as propostas de avaliação, o detalhamento da pauta de conteúdos previstos e a definição de tarefas e responsabilidades entre os participantes do grupo são alguns dos “procedimentos” de iniciação cujo planejamento e encaminhamento adequados têm a maior importância no desenvolvimento do Programa.

5.5.2 - Definição do “contrato didático”²³ do grupo: A finalidade é explicitar exatamente quais os objetivos, as reais intenções e expectativas, por que agimos dessa ou daquela forma, como devemos proceder uns com os outros para que as coisas caminhem de forma produtiva considerando os objetivos estabelecidos, etc., como uma transposição do uso que se faz na Didática, cujo foco são: as situações de ensino e aprendizagem escolares, o “contrato didático” nos grupos de formação de educadores representa as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os participantes do grupo e o formador mantém com o conhecimento e com as atividades propostas, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de

²³ “**Contrato Didático**” são as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber (Guia do Formador – Programa “Letra e Vida” – BRASIL, 2003).

ensino e aprendizagem que têm lugar no grupo, e que modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação e suas relações interpessoais.

5.5.3 - Leitura: a leitura é um procedimento habitual e necessário nos trabalhos de formação, em qualquer abordagem, uma vez que é a forma clássica de ter acesso à informação contida nos textos escritos. Em especial no Módulo I, a quantidade de leitura exigida é muito grande por ser uma unidade teórica. Porém a Leitura Compartilhada, realizada no início de cada encontro pelo formador, produz inúmeros resultados. Ela é uma leitura sem compromisso com alguma tarefa didática específica. O formador escolhe um texto interessante, prepara a sua leitura de forma sedutora e compartilha com o grupo.

5.5.4- Estudo: o Programa recorre freqüentemente a dois tipos de texto destinados para estudo: o expositivo (teórico) e o instrucional. Nos textos expositivos o autor se esforça para expor um tema de forma que leitor o compreenda apenas com a leitura, mesmo que esta tenha que ocorrer várias vezes. Já no instrucional o autor se propõe a orientar a ação, o procedimento do leitor. Nos dois casos é preciso estudá-los. Uma das estratégias eficazes é a indicação comentada da leitura proposta por parte do formador. No caso das indicações complementares de textos ou livros, é preciso selecionar e seqüenciar as leituras em função das necessidades mais imediatas.

5.5.5 - Registro Escrito: se a intenção é formar educadores usuários competentes da linguagem, as propostas de leitura, escrita e discussão serão sempre oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento das competências de uso da linguagem e para sua utilização como espaço de reflexão. Algumas possibilidades do uso do registro escrito são: a resposta individual ou coletiva a partir de propostas lançadas pelo formador, a anotação de observações a partir de um programa de vídeo ou de uma situação analisada, o registro das contribuições trazidas pela discussão coletiva à prática pedagógica, a elaboração de resumos de leitura e síntese conclusivas, o relato de experiências, opiniões, reflexões pessoais, preocupações profissionais, etc.

5.5.6 - Discussão/ Debate Simulado: as atividades que envolvem discussão contribuem para que os educadores desenvolvam suas

capacidades de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro. O cuidado do formador está em criar condições para que todos se manifestem e para não inibir a fala dos educadores. Já o debate simulado de temas polêmicos, em que o grupo se divide em duas turmas que defendem posições contrárias, pressupõe o planejamento prévio das intervenções, a antecipação de prováveis argumentos dos oponentes e a organização de contra-argumentos convincentes.

5.5.7 - Problematização: é um procedimento metodológico do formador durante as atividades. Ocorre quando o “formador” devolve ao grupo as perguntas feitas, para que procure respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes, quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o grupo tente concluir com os recursos de que dispõe, quando enche o grupo de “porquês” para levá-los a pensar e não a esperar respostas prontas. O formador ressalta sempre que o conhecimento é provisório e está em constante transformação.

5.5.8 - Aula: faz sentido quando o formador identifica a necessidade de aprofundar um determinado conteúdo e, para isso, é preciso que tenha claro o nível de conhecimento do grupo. Por ser a aula uma modalidade de comunicação basicamente expositiva não significa que não haja lugar para a fala do grupo, sempre é possível partir dos seus conhecimentos e levá-los em conta o tempo todo.

5.5.9 - Valorização e uso de conhecimentos e experiências do grupo: quando se toma o educador como sujeito de sua aprendizagem, os conhecimentos prévios e as experiências do grupo são fatores determinantes para o ponto de partida do trabalho de formação. A aprendizagem significativa depende da possibilidade de relacionar a nova informação ao conhecimento existente. Isso pressupõe um atendimento “paralelo” de educadores que precisam de orientação específica de estudo, tanto porque têm defasagens em relação aos pares como porque têm interesse em aprofundar questões que ainda não se colocaram para eles.

5.5.10 - Tematização de Conteúdos: o recurso audiovisual por si só pouco contribui, o que conta é o uso que se faz dele para potencializar o

tratamento dos conteúdos que se pretende abordar. Em nosso caso como a metodologia é pautada na resolução de problemas, o vídeo tem como principal função desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica. Assisti-los com as pausas adequadas para perguntas, para opiniões, para considerações é fundamental, problematizá-lo é função do formador, para que a riqueza da reflexão compartilhada pelo grupo seja manifestada.

5.5.11- Tematização da prática: são situações registradas em vídeos de parte de uma aula (uma atividade), de um dos professores do grupo, veiculada para todo o grupo, no sentido de se analisar criticamente os procedimentos e as intervenções realizadas. Não se trata de criticar o professor, mas de ajudá-lo a entender de que forma poderia potencializar melhor a atividade ou intervenção, ou ainda de servir como modelo para a ação de seus colegas em sala de aula. O formador deve subsidiar o planejamento da atividade e dar todo o suporte pedagógico e emocional para que o professor em foco se sinta privilegiado em colaborar com o crescimento do grupo e não se sentir “invadido” em seu trabalho pedagógico.

5.5.12 - Sistematização: essas sistematizações não terão como resultado uma uniformidade no nível de conhecimento de todos os educadores, mas contribuirão para que cada um organize o que está aprendendo segundo seus próprios recursos e possibilidades. A apresentação de sínteses conclusivas, a sistematização escrita de falas, opiniões, argumentos, conclusões e propostas são estratégias importantes nesse sentido.

5.5.13 - Análise de materiais e propostas: o foco central é a importância em analisar escritas não-convencionais produzidas por alunos durante as atividades em sala de aula propostas pelo programa; analisar a produção textual de alunos alfabéticos; analisar os materiais utilizados em salas de aula, entre eles os livros didáticos, são procedimentos complexos e imprescindíveis a todo educador. O resultado depende da capacidade de avaliar não só a qualidade, mas a coerência pedagógica, a pertinência e a adequação ao grupo de alunos a que se destina. A coordenação de uma série de saberes conceituais e procedimentais torna esse tipo de análise difícil, e para essa aprendizagem é preciso exercício freqüente.

5.5.14 - Análise do trabalho de formação e do processo de aprendizagem: entender as formas próprias de aprender e utilizar conhecimentos e a evolução da aprendizagem pessoal pressupõe uma reflexão “metacognitiva”, uma reflexão que permite aprender sobre a aprendizagem. Algumas estratégias que permitem esse tipo de reflexão e estão presentes no desenvolver do programa são: a vivência de situações que, pela análise da experiência pessoal, permite compreender alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem; a identificação das conseqüências no processo pessoal de aprendizagem, das concepções colocadas pela formação inicial (memórias); a comparação dos resultados obtidos em uma reflexão inicialmente individual e posteriormente coletiva; a auto-avaliação e a identificação do percurso de aprendizagem.

5.5.15 - Correspondência: a comunicação escrita entre o formador e os participantes do seu grupo, entre os participantes do grupo, ou entre grupos, é um importante recurso no processo de formação dos educadores, sendo uma forma de incentivar o registro, a reflexão por escrito, a comunicação e a leitura. Comunicar-se por e-mail, pela *Internet*, é prático e barato, além de rápido. Não podemos desperdiçar essas oportunidades.

5.5.16 - Avaliação: é parte integrante do processo de formação profissional dos educadores. A nossa prática é a de avaliação do trabalho desenvolvido considerando as expectativas de aprendizagens explicitadas no início das atividades do grupo. Se as expectativas referenciam os educadores quanto às aprendizagens pretendidas com o trabalho proposto, a avaliação, tendo-as como parâmetros, contribui para que eles monitorem, de alguma forma, o seu próprio processo de formação. Os três instrumentos de avaliação escrita propostos pelo Programa ao final de cada um dos três módulos têm por objetivo fazer com que os professores coloquem em uso os conhecimentos adquiridos e não simplesmente “devolvam” os conceitos trabalhados por meio da reprodução de definições. São questões que “obrigam” os professores a mostrarem, de fato, o quanto eles conseguem utilizar em situações problema reais, o que aprenderam no curso.

5.6 - FICHA TÉCNICA DO MATERIAL ESCRITO E DOS VÍDEOS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”.

MATERIAL ESCRITO: Documento de Apresentação do Programa, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletâneas de Textos (Módulos 1,2 e 3).

A Apresentação do Programa e as Coletâneas de Textos foram distribuídas para todos os cursistas do Programa “Letra e Vida”.

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais e o guia do Formador, apenas para os formadores do Programa.

MATERIAL EM VIDEO: 5 vídeos do Módulo 1; 4 vídeos do Módulo 2 e 4 vídeos do Módulo 3. Distribuídos para todas as instituições que implementaram o Programa em quantidade equivalente ao número de formadores.

CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL:

- Guia de Orientações Metodológicas Gerais: explica a concepção e as metodologias de formação adotadas nesse programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletem por escrito sobre sua prática com grupos de educadores.

- Guia do Formador: composto basicamente de seqüências de atividades de formação orientadas, propostas para as 45 semanas de curso, e de um Anexo denominado “Apontamentos”, que reúne textos de subsídio para o formador encaminhar as discussões e trabalhar com os programas de vídeo.

- Coletânea de Textos: reúne textos literários lidos no grupo, textos de estudo obrigatórios, atividades de Trabalho Pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor.

PROTAGONISTAS DOS PROGRAMAS DE VÍDEO:

- As principais personagens dos programas de vídeo são catorze professoras de escolas públicas e seus respectivos alunos – de Educação

Infantil, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive classes de aceleração (hoje, denominadas PIC – Programa Intensivo de Ciclo). Elas são professoras que se dispuseram a abrir a porta de suas salas de aula aos demais educadores e que constituem o chamado Grupo-Referência do Programa “Letra e Vida”.

EQUIPE PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA:

- Supervisão Pedagógica - Telma Weisz
- Coordenação Geral – Rosana Dutoit e Rosaura Soligo

EQUIPE DE PRODUÇÃO DO MATERIAL ESCRITO:

- Beatriz Bontempi Gouveia
- Célia G. Prudêncio de Oliveira
- Cristiane Pelissari
- Débora Rana
- Ione A. Cardoso Oliveira
- Marta Durante
- Rosa Maria Antunes de Barros
- Rosângela Veliago

EQUIPE DE PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE VÍDEO:

- Coordenação de Produção: André Azor (TV PUC) e Luciana Pires (TV Escola)
- Assistência de Direção: Bel Blanco
- Direção de Fotografia: Dante Leccioli
- Direção: Rogério Farah e Ricardo Elias
- Direção Geral: Carlos Nascimbeni
- Diretor TV PUC: Gabriel Priolli
- Diretor TV Escola: José Roberto Sadek
- Produção: TV PUC
- Realização: TV Escola

COLABORADORES DOS PROGRAMAS DE VÍDEO:**Grupo-Referência de Professores:**

- Ana Lúcia Brito
- Clélia Cortez Moriama
- Dionéia Tomazia Silva Mazzola
- Florentina Pitz Maiochi
- Márcia Maria Gianvechio Gianchini
- Márcia Januário M. Museneck
- Maria Angélica Turato Lotti
- Maria Cláudia Perna da Silva
- Maria da Conceição Nascimento
- Maria Helena Roque Parissio
- Marlene dos Santos Reis Melo
- Regina Galvani Cavalheiro
- Rosalinda Soares R. de Vasconcelos
- Valéria A . Scorsafava

ESCOLAS DAS FILMAGENS EM SALA DE AULA:

- C.M.E.F. Fazenda Conceição – Jundiaí – SP.
- Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Jundiaí – SP.
- E.E.E.F.DR. Mário Toledo de Moraes – Caieiras – SP.
- E.M.E.F. Comandante Gastão Motinho – São Paulo – SP.
- E.M.E.F. Octávio Pereira Lopes – São Paulo – SP.
- E.M.E.F. Ten. Aviador Frederico Gustavo Santos – São Paulo – SP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento volto a resgatar algumas respostas para as questões iniciais dessa dissertação. A formação inicial e a continuada são fundamentais na transformação do professor, que tem o dever de informar e informar-se, de formar e formar-se. Para tanto, as questões tecnológicas e *mediáticas* devem permear a formação inicial e continuada dos professores, para que isso se reflita na sua prática pedagógica.

Essa nova visão das relações entre educação e comunicação pode contribuir para melhorar o relacionamento e a convivência entre professores e alunos, resultando em um avanço do relacionamento interpessoal no ambiente escolar.

Deixo patente que em todo o trabalho de observação em salas de aula, durante os encontros de formação do Programa “Letra e Vida”, nos encontros com os professores coordenadores, pude constatar que:

- Os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem continuam ocorrendo em nossas salas de aula (pelo menos na região observada), porém, já houve um grande avanço em relação às mudanças metodológicas;

- Que a mudança de concepção por parte do professor leva tempo, pois a insegurança muitas vezes o impede de prosseguir, principalmente se não contar com o apoio de um mediador mais experiente (que deveria ser o Professor Coordenador, mas nem sempre o mesmo possui essas características);

- Que nas escolas em que há o Kit tecnológico (TV, VIDEO, DVD), e também as SAI (Sala Ambiente de Informática) com computadores ligados em rede e *Internet*, a exploração desses materiais tecnológicos e *mediáticos*, deixa muito à desejar, quer na forma de utilização, quer em seus objetivos pedagógicos, pois os professores alfabetizadores ainda se ressentem da falta de orientações para sua adequada utilização;

- A maioria dos docentes não possui conhecimentos teóricos e/ou práticos a respeito de tecnologias e mídias em educação;

- Que raramente os professores têm oportunidades de participarem de cursos realmente voltados para o trabalho com as tecnologias e as mídias. Os que existem supõem que a parte teórica discutida no curso possa ser usada na prática pelo professor em serviço. Os argumentos teórico-metodológicos do Programa “Letra e Vida” deixaram claro que isso não

acontece e se acontece, compromete os resultados do processo de ensino e aprendizagem pela sua inadequação aos objetivos esperados pelo professor;

- Uma formação continuada eficiente e eficaz deveria investir no conhecimento das tecnologias, de cada produção *mediática*, de como poderiam explorá-las em sala de aula, com a parte prática do professor em sala, com o retorno das observações de sucesso ou fracasso, a socialização dessas experiências, e o replanejamento de novas intervenções;

- Que tal formação só pode ocorrer se houver uma união entre especialistas da área pedagógica e da comunicação, de tal maneira que, dessa visão formativa derive o professor que é um comunicador cultural, que realmente faz a diferença no contexto escolar e social.

Nem por isso nossos professores têm se esquivado do trabalho que lhes é proposto pela Secretaria de Estado da Educação. Mediante a presença de materiais diversos na escola, de tecnologias como o *computador* e a *Internet*, de *DVD*, de *Filmadoras*, *Câmeras Fotográficas*, eles estão sempre registrando os seus fazeres pedagógicos.

Em termos de formação de professores há muito que se conhecer e se observar sobre a utilização de materiais *mediáticos* audiovisuais, em relação ao contexto ensino e aprendizagem, refletidos nas práticas pedagógicas hoje existentes.

Por outro lado, não ignoro que é impossível pensar nas relações entre tecnologias, mídias e educação, sem levar em consideração o contexto no qual estes foram gestados: lutas pelo poder, estratégias de controle das redes e dos meios de comunicação, e também na luta das minorias pelo acesso à informação e ao direito de se expressar.

Não é tarde demais para lembrar que os códigos culturais, visíveis e vividos em sociedade constituem, pautam, normalizam e normatizam não só a própria criação, seja ela uma pintura, um filme, uma propaganda; mas também o modo pelo qual os consumidores as lêem, percebem e as recebem.

Portanto, todas essas questões devem ser “objeto” de reflexões dentro do processo de formação continuada de professores, em especial, de professores alfabetizadores que precisam alfabetizar não apenas em termos de leitura e produção de textos escritos, mas, sobretudo, em leituras de

mundo. Isso inclui leituras *mediáticas*, leituras imagéticas, leituras gestuais, e outras, conhecimentos aos quais muitos profissionais não tiveram acesso em sua formação inicial.

A escola enquanto instituição é responsável pelo incentivo à formação continuada de qualidade aos seus professores. Através dela o benefício se estende a todos: professores, alunos, comunidade.

Retomando os principais aspectos dessa dissertação devo dizer que em termos de formação continuada, os professores alfabetizadores estão sendo privilegiados, me refiro à qualidade dos programas de formação. Programas de formação como o Programa “Letra e Vida” possuem em sua estrutura, bastante flexível, oportunidades ímpares para a reflexão acerca das questões pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula: seja em favor dos conteúdos, seja em favor dos recursos metodológicos e teóricos.

No trabalho de formação junto aos cursistas, e no trabalho de pesquisa e observação participante em sala de aula e nas reuniões de professores e professores coordenadores, percebi que a disposição para entender o aluno, seus saberes e suas expectativas é muito forte nesse segmento do magistério.

Também a relação entre professor e aluno em sala de aula, a convivência entre os docentes, a responsabilidade pela gestão participativa por parte dos coordenadores pedagógicos, passam por importantes avanços.

Nesse período de transição, no entanto, ainda é compreensível que muitos deles, que passaram anos a fio alfabetizando por tentativa e erro, desconhecendo os reais objetivos de suas atividades, sem valorizar os saberes que os alunos já traziam para a sala de aula, sem se *conectar* com o mundo virtual, imagético; se agarrem em momentos de dúvida à velha fórmula que lhes dá segurança.

Nas escolas onde os gestores não participam ativamente do cotidiano desses professores, que não se apresentam como parceiros mais experientes e interessados na evolução profissional desses colegas, a tendência natural é que, passados alguns meses, os docentes retornem ao ponto inicial, ou seja, mudar é trabalhoso, abandonar antigos recursos

metodológicos é doloroso quando não se tem alguém para nos amparar, quando nosso “chão” desaparece.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi bastante satisfatória: a pesquisa colaborativa e participante em relação a todo o material do Programa “Letra e Vida”, ao desenvolvimento dos encontros junto aos cursistas dos grupos X e XI, se constituiu em um privilégio reflexivo à medida que consegui o afastamento necessário (tão difícil) para analisar todos esses aspectos enquanto aluna pesquisadora do mestrado.

Por outro lado, a observação-participante desenvolvida nas salas de aula, nas reuniões de professores (H.T.P.C), nos encontros de professores coordenadores de Ciclo I, foi de uma riqueza ímpar, na medida em que pude avaliar a teoria subsidiando a prática desses docentes: no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação das atividades e ações em sala de aula.

Algumas respostas ao problema da formação de professores alfabetizadores foram atingidas por este trabalho de pesquisa. Em relação aos objetivos da teoria construtivista que embasou todo o Programa “Letra e Vida” tenho a dizer que o houve um considerável avanço nas metodologias adotadas pelos professores em sala de aula, no conhecimento dos saberes de seus alunos, nas hipóteses de leitura e escrita, na adequação das atividades para atender a diversidade presente entre esses alunos.

Quanto à utilização de *recursos midiáticos*, o avanço foi menor, mas há um anseio enorme por parte desses profissionais por uma formação continuada que os auxilie a avançar. Uma formação que reflita com eles novas formas de incrementar a utilização dos *recursos midiáticos* em sala de aula, que ajude a subsidiar o debate crítico do conteúdo dessas mídias junto aos alunos.

O Programa “Letra e Vida”, através de sua concepção de ensino e aprendizagem, apenas apontou para o cume visível do “iceberg” das mídias: submerso ainda se encontra todo o corpo. Se as instituições responsáveis pela formação inicial dos professores e pela sua formação continuada, compreenderem que é impossível separar a comunicação (seus meios, recursos, conteúdos) e educação (análise, reflexão desses conteúdos, de como utilizá-los beneficentemente no cotidiano dos alunos), estaremos no

caminho certo: o resgate do interesse de nossos alunos pela escola, pelo que ela tem a lhes ensinar de modo significativo.

O que prende a atenção de nossos alunos é o aqui e agora, o momento presente, por isso parece haver um descaso pelo passado e certo desencanto pelo futuro. Esses elementos fazem parte de nossa época e as crianças nascem, crescem com esses valores, constroem sua subjetividade e seu pensamento de mundo, seus modos de aprender e existir, a partir deles.

No entanto, é preciso considerar não apenas a tecnologia, as mídias e a educação, mas, sobretudo, os sujeitos que as recebem, partilham, compartilham e têm acesso à dimensão simbólica que elas representam. Se as tecnologias e suas mídias são fundamentais dentro de nossa sociedade, na formação de nossos alunos, também precisam estar presentes na educação formal.

Estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, as práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos; caso sua concepção profissional seja de uma aprendizagem continuada.

Segundo Citelli (1999) há um trabalho de simbolização por parte de quem imagina, planeja, produz e veicula produtos através dos meios de comunicação (Filmes, novelas, telejornais), e há também um trabalho permanente de simbolização, no lugar de quem se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias.

Essa possibilidade de um trabalho analítico e qualitativo profundo em relação às tecnologias e às mídias, nos espaços escolares, deve ter como objetivo ir além da crítica reducionista aos meios de comunicação, visando identificar ideologias, manipulações, distorções do real; é de certa maneira, priorizar a análise das tecnologias e mídias como elementos fundamentais da cultura contemporânea.

Significa pensar que, em termos de materiais audiovisuais para um precioso trabalho pedagógico. Ainda temos algumas escolhas éticas e estéticas de criadores que nos brindam com amplas linguagens,

interpretações em aberto, pequenas frestas de abertura em certas obras, que podem acolher a criatividade educacional.

Um trabalho de pesquisa minuciosa em videotecas, DVDs, CDs, softwares, com materiais diversos daqueles que normalmente veiculam na mídia, seria um excelente começo para se educar olhos e ouvidos, e atrair a formação do pensamento crítico.

O texto escrito e a palavra do professor não são mais suportes exclusivos tanto quanto as metodologias e tecnologias tradicionais no processo de ensino e aprendizagem, digo sempre, que é preciso acordar para essa realidade que bate à nossa porta.

O papel de comunicador cultural a ser assumido pelo professor em sala de aula, de “mediador” mais experiente diante do trabalho com tecnologias e mídias, que conformam o pensamento e a organização das sociedades informacionais tornou-se imprescindível. Pena que falte tanto preparo!

A didática, nos cursos de formação precisa assumir um papel significativo devendo mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício cotidiano em sala de aula.

A análise reflexiva da prática educativa e da realidade em que se insere, mostra que as transformações na educação não serão realizadas apenas pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.

A partir do que foi colocado, claro está que o conhecimento do conteúdo é fundamental para o professor, mas somente ele não dá conta da complexidade do processo de ensino e aprendizagem; é imprescindível articular esse conhecimento com as necessidades da vida em sociedade.

Ser professor é sintonizar-se e harmonizar-se com as tendências tecnológicas e as mídias comunicativas, é ter o direito de acompanhar as tendências que orientam a sociedade, é poder habitar o mundo tecnológico sem receios, é observar como tais tecnologias e mídias podem favorecer a construção e a socialização do conhecimento em sala de aula.

Espero que tudo isso ocorra, o mais rápido possível para o benefício das novas gerações, e que haja uma união cada vez mais forte e coesa entre comunicação e educação.

Os licenciados em Pedagogia realmente necessitam desse outro “olhar” que os comunicadores (jornalistas, publicitários, radialistas, relações públicas, cineastas, roteiristas) possuem, no sentido da visão mais ampla da linguagem tecnológica, imagética e *midiática*, das quais eles, temporariamente, foram excluídos.

Portanto, pelo menos dentro das habilitações para Pedagogia tem que haver um cuidado maior com alguns aspectos da formação do pedagogo:

- Capacidade de criar, produzir, analisar a recepção *midiática*, para melhor trabalhá-las em sala de aula;

- Reconhecer que o conhecimento e as tecnologias são transitórios e que o verdadeiro papel do pedagogo é o de mediador desses conhecimentos e dessas mudanças;

- Possui uma visão integradora, genérica, das diversas modalidades comunicacionais e das relações com os processos sociais das quais se originaram e quais suas reais tendências.

- Enfim, é formar o educador-comunicador que tendo uma visão ampla, de seus saberes, de sua visão de mundo e educação, saiba que somente a interação é possível: sem a comunicação o homem está condenado a desaparecer.

Essa dissertação se inicia com pequeno trecho do livro “O Pequeno Príncipe” de Antonie de Saint-Exupéry, pois este foi o primeiro livro de histórias que ganhei de meu avô logo que me alfabetizei.

Naquela época, a compreensão do texto deixou a desejar em significado, mas guardei com carinho o presente e o conselho de meu avô: “uma obra tem que ser lida em vários momentos, é como um prato que gostamos: se estivermos famintos, tristes ou alegres, o seu sabor se altera, porque se alteraram as emoções, os lugares, as pessoas que a acompanham”.Volto a reler a obra sempre que me parece necessário, e a cada leitura mais significativa ela se torna.

No entanto, o choque maior ao relê-lo, só ocorreu depois de quase vinte anos atuando no magistério, em uma noite de extremo cansaço, após desempenhar meu papel de formadora em uma das turmas do Programa

“Letra e Vida”, sentindo-me desanimada e sem compreender porque ainda continuava com aquele trabalho, além de minhas funções específicas na Diretoria de Ensino.

Nesse dia definitivamente entendi que entrara no magistério por gostar da profissão, ela havia me cativado. Da mesma forma não deixava de me dedicar aos cursistas, porque eles haviam me cativado (com seus saberes e suas carências) e eu me tornei responsável pelo grupo e pela sua formação. Quando algo ou alguém nos cativa, de certa maneira, nos sentimos parte de sua vida e de sua história. Oxalá minha história de amor com o magistério e em especial com a alfabetização tenha um final feliz, como nos contos de fadas!

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação/SP. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *“Letra e Vida” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. São Paulo, 2003.
- . *“Letra e Vida” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. São Paulo, 2003.
- . *“Letra e Vida” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos. Mod. 1, 2 e 3*. São Paulo, 2003.
- . *“Letra e Vida” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador. Mod. 1, 2 e 3*. São Paulo, 2003.
- . *“Letra e Vida” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Vídeos. Mod. 1, 2 e 3*. São Paulo, 2003.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997 (1ª a 4ª séries).
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 1999.
- . *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos 6).
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Cristina. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol.12).
- COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília: Plano, 2003.
- D’ÁVILA, Nícia Ribeiro. Comunicação Verbal e Não-Verbal. O Motivo na Semiótica Tensiva de J. C’ Coquet. *Revista de Comunicação: Veredas*. Marília. Vol.3. Ano III. Novembro, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, nº 20, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBERNÒN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um Educomunicador?*. Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos>. Acesso em 28/10/2008.

KONDER, Leandro. *A Derrota da Dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LORANDI, Paulo Ângelo. Formação contínua de professores – reflexões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, 15, nº 01: 95 – 103, 1999.

MADEIRA, Margot Campos de. Representações Sociais e Educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREIRA, Flávio A.; SILVA, Tomaz T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.

———. *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa & MOURA, Manoel Oriovaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.), *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

———. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola (sem) com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus, 1996.

RODRIGUES JR., Francisco. *A Didática em suas dimensões: reflexões de leituras*. Disponível em <http://pt.shvoong.com/humanities/1754859>. Acesso em 17/01/2009.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. São Paulo: Vozes, 1992.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In *“Formação de educadores de jovens e adultos”*. SOARES, Leôncio. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/Mec/Unesco, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J. et alii (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de NEVES, Beatriz Affonso. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In *Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação*. Brasília. Ano I, nº2, jan/março. 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, caminho para a cidadania*. Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=3219>. Acesso em 18/08/2008

SOARES, Magda. *LINGUAGEM E ESCOLA: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Série Fundamentos).

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*. Ática, São Paulo, 1999.

REFERÊNCIAS DE APOIO TEÓRICO:

BALOGH, Ana Maria. *Conjunções, Disjunções e Transmutações: da Literatura ao Cinema e à TV*. 2. ed. São Paulo: Anablume, 2005.

BARTHES, R. *A aventura semiológica*. Tradução realizada por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BELTRÃO, LUIZ. *Comunicação e Folclore*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BONINI, Adair. Os gêneros do Jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez. 2003.

COSTA, Cristina. Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez, 2005. In FERRARA, Lucrecia D' Aléssio. *A Estratégia dos Signos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986 (Coleção Estudos).

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto Edusp, 1989.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *TELENOVELA; Internacionalização e Interculturalidade*. São Paulo: Loyola, 2004 (Coleção Comunicação Contemporânea, v.4).

MARTÍN-BARBERO, Gisela Swetlana. *A Informação no Rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*. São Paulo: Summus, 1985

SILVA, Juremir Machado da. *As Tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: SULINA, 2003.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALENTE, J. A. *Diferentes abordagens de educação à distância*. Coleção Série Informática na Educação - TV Escola. Disponível no site <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em 27/04/2008.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

———. *Obras escolhidas*. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

ANEXO A

PESQUISA INICIAL DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” (GRUPOS X E XI)

**DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE MARÍLIA**

CARO PROFESSOR, CARA PROFESSORA:

Como você sabe, o Programa “Letra e Vida” é um programa que pretende contribuir para melhorar a formação de professores alfabetizadores de todo o país. E, quanto a isso não há dúvidas, a qualidade da formação de professores tem conseqüências na aprendizagem dos alunos.

Não é novidade, para nenhum de nós, que os cursos de habilitação de professores nem sempre nos habilitam de fato para o exercício de nossa profissão. Muitas vezes, é nos cursos de formação em serviço (quando são oferecidos pelas Secretarias de Educação, e quando respondem às necessidades relacionadas à prática pedagógica) que se consegue adquirir conhecimentos relevantes para o trabalho com os alunos.

O objetivo desta pesquisa é colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava antes de participar do Programa “Letra e Vida”. Posteriormente, no término do Programa, apresentaremos outro questionário, para que você responda algumas questões semelhantes e avalie a relação entre o que foi abordado e o seu trabalho na sala de aula. Por meio das propostas e materiais do Programa “Letra e Vida”, compartilhamos com você o nosso conhecimento sobre os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e sobre a didática da alfabetização.

Agora, esperamos de você principalmente duas coisas: que tire o maior proveito possível do Curso, em favor da aprendizagem de seus alunos, e que seja muito sincero e preciso nas respostas desta pesquisa, que é um dos instrumentos de avaliação do Programa “Letra e Vida”.

Mas, para tanto, é preciso que você responda com muita franqueza e objetividade a todas as questões colocadas. É isso que permitirá a comparação desta pesquisa com a que faremos ao final do trabalho, para identificar a opinião de todos os professores cursistas (milhares, em todo estado) sobre a relação entre os conteúdos abordados e os resultados obtidos no trabalho pedagógico e no desempenho dos alunos – que é o que mais interessa, no final das contas.

Não é necessário que você identifique seu questionário, mas é preciso que informe ao coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Por fim solicitamos que você tire uma cópia desta pesquisa, depois de preenchida, e archive em seu Caderno de Registro, para que possa retomá-la quando o curso estiver terminando e você for responder o questionário de avaliação final. Quanto a esta carta, ela é sua; não é necessário devolvê-la ao Formador do seu grupo: archive-a também em seu Caderno de Registro, junto com a cópia da pesquisa.

**Contamos com sua valiosa colaboração!
Equipe Pedagógica do Programa “Letra e Vida”**

PESQUISA INICIAL COM OS PROFESSORES CURSISTAS DO
PROGRAMA “LETRA E VIDA”

- **Responda as questões abaixo somente depois de ler atentamente a carta anexada (folha anterior)**
- **Seja muito sincero e preciso nas respostas: isso é muito importante!**
- **Não se esqueça que a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre o seu trabalho pedagógico antes de participar do Programa “Letra e Vida”**
- **Não é necessário se identificar.**

NOME:.....

MUNICÍPIO:.....

Data em que você iniciou este curso:/...../.....

Data da resposta a esta pesquisa:/...../.....

1- Neste ano, você é professor alfabetizador?

() Sim () Não

- Se SIM, especifique:

() Educação Infantil () 1ªe/ou2ª série/ Ciclo I () EJA
() Escola urbana () Escola urbana de periferia () Escola Rural

-Se NÃO, qual é a sua função atual?

2- No ano passado você foi professor alfabetizador?

() Sim. Série:.....

() Não. Qual era sua função?.....

3- No ano passado, você utilizava um método para alfabetizar?

() SIM. Qual?

() NÃO. Por quê?

4- No ano passado, você utilizava cartilha?

() SIM. Qual?.....

() NÃO.

5-Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utilizava no ano passado, e com que frequência.**ATENÇÃO.**

- **A resposta a essa questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores antes de participarem do Programa “Letra e Vida”.**
- **Há duas colunas a serem preenchidas: a do primeiro e do segundo semestre.**
- **Utilize a legenda abaixo como referência**
- **Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade, coloque N= Nunca .**
- **Não se esqueça : o objetivo desta pesquisa é identificar o que você fazia no ano passado.**

LEGENDA:

(TD) – Todos os dias (2X) – 2 vezes por semana (1X) – 1 vez por semana
 (N) - Nunca (Q)- 1 vez por quinzena (M) – 1 vez por mês
 (0) – uma vez ou outra no ano

1º sem	2º sem	ATIVIDADES	1ºsem	2ºsem	ATIVIDADES
		Leitura de histórias e outros textos para os alunos			Produção de texto à vista de gravura
		Leitura silenciosa pelos alunos			Produção de texto com base em seqüências de gravuras
		Leitura em voz alta pelos alunos			Correção coletiva dos textos escritos
		Interpretação de texto por escrito			Estudo de palavras retiradas de textos
		Reprodução oral de textos conhecidos			Escrita e leitura de famílias silábicas
		Dramatização de histórias lidas			Separação de sílabas
		Cópia da lousa, cartilha e/ou livros			Coordenação motora
		Cópia dirigida			Treino ortográfico
		Escrita de palavras conhecidas e/ou frases			Correspondência entre palavras e gravuras
		Formação de frases com palavras conhecidas			Atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
		Reprodução escrita de texto			Atividade de gramática
		Ditado de palavras ou frases já estudadas			Atividades com os nomes dos alunos
		Ditado de palavras desconhecidas para diagnosticar as hipóteses de escrita			Atividades com vogais e encontros vocálicos
		Produção de texto coletivo			Jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça, etc.)
		Produção de texto por escrito			

6- No ano passado, você trabalhava com diferentes materiais de leitura? Quais?

.....

7-No ano passado, você propunha atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de textos? Quais eram os textos utilizados?

.....

8- No ano passado, você encontrava algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização? Quais eram as principais dificuldades?

.....

9- No ano passado, você propunha que seus alunos trabalhassem em duplas, trios ou grupos maiores, para realizar as atividades de leitura e escrita?Comente.

.....
.....
.....

10- Se você respondeu SIM à questão anterior, responda às duas abaixo:

a) Por que você propunha atividades em grupo? Achava que havia alguma vantagem nessa forma de trabalho?

.....
.....
.....

b) Com que frequência você propunha atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5).

.....
.....
.....

11- Qual foi a maior dificuldade pedagógica que você teve para alfabetizar seus alunos no ano passado? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram- para as outras você pode utilizar o item 17, das “Observações”)

.....
.....
.....

12-Descreva brevemente uma atividade que você propunha com frequência no ano passado e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. Lembre-se que neste momento estamos solicitando a sua opinião anterior a sua participação no Programa “Letra e Vida”.

.....
.....
.....
.....
.....

13-Indique abaixo a situação de sua classe no ano passado:

-Quantidade de alunos freqüentes no final do ano:

-Quantidade de alunos com escrita alfabética ao final do ano:.....

14-Qual foi o último texto ou livro que você leu sobre alfabetização antes de participar do Programa “Letra e Vida”? Qual o nome do autor?

.....
.....

15-No ano passado, você estudava e estava sempre atualizado em relação ao trabalho pedagógico? Por quê?

.....
.....

16- Qual é a sua maior expectativa em relação ao Programa “Letra e Vida”?

.....
.....
.....
.....

17- Em relação ao Kit Tecnológico presente nas escolas (TV, DVD, CD, VIDEO, COMPUTADOR), como você os utiliza em seu trabalho pedagógico com os alunos?

.....
.....
.....
.....

18- Outras observações que queira fazer.

.....
.....
.....
.....

ANEXO B

PESQUISA AO TÉRMINO DO MÓDULO II COM OS FORMADORES DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

**DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE MARÍLIA**

**PESQUISA A SER RESPONDIDA POR TODOS OS
FORMADORES DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” – AO FINAL
DO MÓDULO 2**

Caro formador/ Cara Formadora:

È hora de você se posicionar a respeito de vários aspectos relacionados ao Programa “Letra e Vida”. Prepare-se, pois este é um documento longo que, em hipótese alguma, poderá ser preenchido com pressa ou superficialmente: trata-se, ao mesmo tempo, de uma longa pesquisa de opinião e de um importante instrumento de avaliação. Não deixe de dar o melhor de si, neste momento.

Como você sabe, a avaliação é um componente fundamental num programa de formação continuada como o Programa “Letra e Vida”, pois este é um projeto complexo que envolve milhares de formadores e demanda um processo especial de acompanhamento.

“A concepção metodológica que defendemos e adotamos pressupõe a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional em diferentes níveis. Na verdade, quando se acredita que a ação deve ser planejada a partir do contexto em que ela se insere, a avaliação é contínua. Isso significa, em um nível mais amplo, mais institucional, avaliar a realidade sobre a qual se pretende fazer incidir os programas de formação – para que eles possam se organizar a partir de um diagnóstico preciso, que forneça elementos para a definição de objetivos – e avaliar o impacto das ações propostas no sistema de ensino. Em um nível mais interno ao processo, significa avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem”(Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa “Letra e Vida”).

Num programa de formação como o nosso, é parte essencial desse processo de avaliação a opinião sincera dos diferentes atores que tomaram o projeto nas mãos e o fizeram realidade. Agora, a palavra é sua!

Contamos com seu empenho, e com a clareza e a objetividade de suas respostas.

Equipe Pedagógica do Programa “Letra e Vida”

PESQUISA COM OS FORMADORES DE GRUPOS

DADOS PESSOAIS:

NOME:.....

MUNICÍPIO:.....UF:.....

LOCAL DE TRABALHO:

- () Secretaria Estadual de Educação
 () Escola Pública de Educação Infantil
 () Secretaria Municipal de Educação
 () Escola Pública de Ensino Fundamental
 () Universidade.....
 () Outro:.....

FUNÇÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- () Professor(a) () Diretor(a)
 () Coordenador(a) () Vice-Diretor(a)
 () Supervisor(a) () Técnico(a)
 () Apoio Pedagógico () Outro:.....

Tempo na função:.....anos emeses.

FUNÇÃO NO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

- () Formador(a) de Grupo
 () Coordenador(a) Geral do Programa
 () Formador(a) de Grupo e Coordenador(a) Geral do Programa
 () Parceiro(a) do(a) Formador(a) de Grupo
 () Representante Municipal responsável pela formação de Coordenadores

ESCOLARIDADE (marque o último nível que completou):

- () Fundamental até a 4ª série
 () Fundamental até 8ª série
 () Médio (excluindo o Magistério)
 () Magistério
 () Graduação:.....
 () Especialização:.....
 () Mestrado:
 () Doutorado:.....

Observações:.....

.....

PESQUISA

1- O que levou você a ser formador(a) do Programa “Letra e Vida”?

.....

2- Você já tinha alguma experiência como formador de professores antes do Programa “Letra e Vida”? Em caso afirmativo, indique qual era e em que tipo de função.

.....

3- Você teve experiência anterior com alfabetização? Em caso afirmativo, de que tipo?.....

.....

4- Você tinha conhecimento da didática de alfabetização proposta pelo Programa “Letra e Vida” antes de assumir o trabalho como formador do Programa? Comente.

.....

5- Cite quatro conteúdos/assuntos do Programa que você tem precisado estudar mais para desenvolver adequadamente seu trabalho como formador e explique as razões.

.....

6-Cite as estratégias metodológicas utilizadas no Programa que têm exigido mais empenho de sua parte, para que você possa realizar adequadamente o seu trabalho como formador, e explique as razões.

.....

7-Há algo que você possa dizer que aprendeu pelo fato de ser formador do Programa “Letra e Vida”? Comente.

.....

8- Há algo que tenha se modificado na sua prática profissional, pelo fato de ser formador do Programa “Letra e Vida”, e que você considera relevante registrar. Comente.....

.....

9- Analise as competências profissionais relacionadas abaixo e indique aquelas que a sua condição de formador do Programa “Letra e Vida” mais exigiu de você (estudo, dedicação, reflexão...). Entre as indicadas, faça uma ordenação decrescente, de forma que a de número 1 represente aquela que você mais precisou desenvolver. Nas linhas abaixo, registre seus comentários.

- () Planejar e coordenar o trabalho de formação de professores.
 () Acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores.

- () Criar contextos favoráveis à aprendizagem e a situações desafiadoras para a formação de professores.
- () Favorecer o trabalho cooperativo.
- () Refletir sobre a própria prática de formador para compreendê-la e desenvolvê-la cada vez melhor.
- () Utilizar a leitura e o registro escrito como recursos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- () Utilizar novas tecnologias (Kit Pedagógico, computador e Internet).
- () Administrar a própria formação.
- () Outras:.....

Comentários:

.....

.....

.....

.....

10- Há algum tipo de contribuição que o Programa “Letra e Vida” tenha lhe trazido que você considera importante destacar? Comente.

.....

.....

.....

.....

11-Você contava com um investimento institucional relevante (da Secretaria de Educação) em seu desenvolvimento profissional, antes de ser formador do Programa “Letra e Vida”? Em caso afirmativo, especifique qual e de que tipo.

.....

.....

.....

.....

12-Há algum impacto que você tenha observado na prática de alfabetização dos professores com os quais trabalhou em seu grupo do Programa “Letra e Vida” que considera relevante destacar? Em caso afirmativo especifique qual ou quais e comente.

.....

.....

.....

.....

13- Você acha que o Programa “Letra e Vida” interferiu de alguma maneira na forma de o professor cursista encarar a alfabetização? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

14-Você acha que o Programa “Letra e Vida” conseguiu interferir de alguma maneira na forma de as escolas em que trabalham os professores cursistas encararem a alfabetização? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

15- Há algum indicador, ou uma informação concreta, se os professores cursistas estão obtendo melhores resultados e melhor qualidade de alfabetização em suas classes? Explique.

.....
.....
.....
.....
.....

16- Você constatou alguma diferença entre o Programa “Letra e Vida” e outros cursos sobre alfabetização? Em caso afirmativo, especifique as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....
.....
.....
.....

17- Você acha que o fato de ser formador do Programa “Letra e Vida” contribuiu para que você se tornasse um profissional mais estudioso? Em caso afirmativo, em que sentido? Comente.

.....
.....
.....
.....

18- Você acha que o Programa “Letra e Vida” interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários e filmes de qualidade? Por quê?

.....
.....
.....
.....

19- Você conseguiu registrar adequadamente o trabalho de formação de seu grupo e as suas reflexões sobre a prática de formador? Conseguiu organizar um Caderno de Registro e outros textos/documentos que retratam o trabalho desenvolvido e a trajetória do(s) seu(s) grupo(s)? Comente.

.....
.....
.....
.....
.....

20- Você utilizou o computador para escrever e teve acesso à Internet e ao Kit Tecnológico durante o período de realização do Programa “Letra e Vida”? Indique as dificuldades ou facilidades nesse sentido.

.....
.....
.....
.....

21- Você teve acesso aos textos e livros do “Para saber Mais” indicados no Guia do Formador? Em caso afirmativo, de que maneira?

.....
.....
.....

22-Em seu município/área de atuação houve a liberação da jornada de trabalho, por pelo menos 20 horas, para dedicação dos Coordenadores do Programa ao planejamento do trabalho e ao estudo do material? Comente.

.....
.....
.....
.....

23-Você acha que a(s) Secretaria(s) de Educação ofereceu/ofereceram boas condições para a realização do Programa “Letra e Vida”? Por quê? Comente.

.....
.....
.....

24- Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou /verificou como formador do Programa “Letra e Vida”. Comente.

.....
.....
.....

25- O núcleo de acompanhamento do qual você participou contribuiu para a sua formação como formador do Programa “Letra e Vida”? Comente.

.....
.....
.....

26- Qual a sua avaliação sobre o Kit de materiais do Programa “Letra e Vida” (Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletânea de Textos, Documento de apresentação do Programa, Catálogo de Resenhas de Filmes, Programas de Vídeos)?

.....
.....
.....

27- Responda em breves palavras:

- O MELHOR DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” FOI:.....

.....
- O PIOR DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” FOI:.....
.....

28- Escreva o que considerar importante e que não tenha sido tratado.

.....
.....
.....
.....

ANEXO C

PESQUISA FINAL COM OS CURSISTAS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”

**GRUPOS X E XI
(2007- 2008)**

**DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE MARÍLIA**

PESQUISA FINAL – CURSISTAS DO PROGRAMA “LETRA E VIDA”**ATENÇÃO**

- ❖ **Responda às questões abaixo somente depois de lê-las com muita atenção.**
- ❖ **Seja muito sincero e preciso nas respostas: isso é muito importante!**
- ❖ **Não se esqueça de que a finalidade principal deste questionário é colher informações precisas sobre seu trabalho pedagógico.**
- ❖ **Não é necessário se identificar.**

NOME (OPCIONAL):.....

MUNICÍPIO:.....UF:.....

Data em que você iniciou este curso:...../...../.....

Data da resposta a esta pesquisa:...../...../.....

1- Neste ano, você é professor alfabetizador?

SIM. Então especifique:

Educação Infantil

1ª e 2ª séries/ Ciclo I

EJA

Escola Urbana Escola urbana de periferia Escola Rural

NÃO. Se Não, qual é a sua função atual?

2-No ano passado você foi professor alfabetizador?

SIM NÃO. Se NÃO, qual era a sua função?

3- Neste ano você utilizou cartilha?

SIM NÃO . Se SIM, qual?

4- Neste ano você utilizou um método para alfabetizar?

SIM NÃO Se SIM, qual?

5-Entre as atividades abaixo, especifique , com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utilizou neste ano e com que freqüência. Utilize a legenda abaixo:

(TD) – Todos os dias

(2X) – Duas vezes por semana

(1X) – Uma vez por semana

(Q) – Uma vez por quinzena

(M) – Uma vez por mês

(N) - Nunca

(O) – Uma vez ou outra ao ano

1sem	2sem	Atividades	1sem	2sem	Atividades
		Leitura de histórias e outros textos para os alunos			Cópia Dirigida
		Leitura silenciosa pelos alunos			Escrita de palavras conhecidas e/ou frases
		Leitura em voz alta pelos alunos			Formação de frases com palavras conhecidas
		Interpretação de texto por escrito			Reprodução de escrita de texto
		Reprodução oral de textos conhecidos			Ditado de palavras ou frases já estudadas
		Dramatização de histórias lidas			Produção de texto coletivo

1sem	2sem	Atividades	1sem	2 sem	Atividades
		Ditado de palavras conhecidas para diagnosticar as hipóteses de escrita			Coordenação Motora
		Produção de texto por escrito			Treino ortográfico
		Produção de texto à vista de gravuras			Correspondência entre palavras e gravuras
		Produção de texto com base em seqüências de gravuras			Atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
		Correção coletiva de textos escritos			Atividades de gramática
		Estudo de palavras retiradas de textos			Atividades com os nomes dos alunos
		Escrita e leitura de famílias silábicas			Atividades com vogais e encontros vocálicos
		Separação de sílabas			Jogos para alfabetizar

6- Neste ano, você trabalhou com diferentes materiais de leitura?

() SIM () NÃO. Se SIM, quais eram os materiais?

.....

.....

7- Neste ano, você propôs atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

() SIM () NÃO Se SIM, quais eram os textos utilizados?

.....

.....

8- Neste ano, você encontrou algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

() SIM () NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

.....

.....

9- Neste ano você propôs que seus alunos trabalhassem em duplas, trios ou grupos maiores para realizar as atividades de leitura e escrita?

() SIM () NÃO

10- Se respondeu SIM à questão anterior, responda às duas questões abaixo:

a) Por que você propõe atividades em grupo? Acha que há alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

.....

.....

b) Com que frequência você propõe atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5).

.....

.....

11- Qual foi a maior dificuldade pedagógica que você teve para alfabetizar seus alunos neste ano? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram- para as outras você pode utilizar o item 21, das "Observações").

.....

.....

.....

.....

12- Descreva brevemente uma atividade que você propõe com frequência e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. (Especifique se é de leitura ou de escrita e se envolve algum tipo de texto, e explique em poucas palavras como você faz a proposta).

.....

.....

.....

.....

.....
.....

13- O Programa "Letra e Vida" interferiu de alguma maneira na sua forma de encarar a alfabetização e na sua proposta de trabalho? Por quê?

.....
.....
.....

14- Indique abaixo a situação de sua classe neste ano:

- Quantidade de alunos freqüentes no final do ano:
- Quantidade de alunos com escrita alfabética no final do ano:.....

15- Indique abaixo qual era a situação de sua classe no ano anterior à sua participação no Programa "Letra e Vida".

- Quantidade de alunos freqüentes no final do ano:
- Quantidade de alunos com escrita alfabética ao final do ano:.....

16- O Programa "Letra e Vida" contribuiu de alguma forma para você alfabetizar mais e melhor os seus alunos? Por quê? Comente.

.....
.....
.....

17- Você acha que se tornou uma pessoa mais estudiosa depois de participar do Programa "Letra e Vida"? Por quê?

.....
.....

18- Você acha que o Programa "Letra e Vida" interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários, filmes de qualidade? Por quê?

.....
.....
.....

19- Você constatou diferenças entre o Programa "Letra e Vida" e outros cursos que já havia feito? Em caso afirmativo, especifique quais as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....
.....
.....

20- Você acha que a sua Secretaria de Educação ofereceu boas condições para a realização do Programa "Letra e Vida" em sua região, inclusive no que tange aos recursos tecnológicos?

.....
.....

21- Outras observações que queira fazer.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)