

**ROSANA CALIL**

**NO OLHO DO FURACÃO:**

**DESAFIOS E INCERTEZAS DOS PROFESSORES NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE TEXTOS**

**- A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” EM  
PIRACICABA -**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UNISAL  
Americana  
2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**ROSANA CALIL**

**NO OLHO DO FURACÃO:**

**DESAFIOS E INCERTEZAS DOS PROFESSORES NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE TEXTOS**

**- A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA “LETRA E VIDA” EM  
PIRACICABA -**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Antônio Barbosa.

**UNISAL**  
**Americana**  
**2008**

Calil, Rosana  
C157n No olho do furacão: desafios e incertezas dos  
professores no processo de alfabetização por meio de  
textos: a experiência do programa “Letra e Vida” em  
Piracicaba / Rosana Calil. – Americana: Centro  
Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.  
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.  
Orientador: Profº Drº Severino Antônio Moreira Barbosa.  
Inclui bibliografia.

1. Professor – Formação. 2. Programa “Letra e Vida”.  
3. Alfabetização. 4. Construção do conhecimento.  
5. Magistério. I. Título.

CDD – 372.414

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio  
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-8/2606

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

---

**Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa**

**UNISAL**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Sarmiento**

**UNICAMP**

---

**Prof. Dr. Luís Antonio Groppo**

**UNISAL**

Americana, 26 de Setembro de 2008

Dedico este trabalho  
a todos os professores alfabetizadores deste país,  
pela forma corajosa como lutam  
no combate ao fracasso escolar de seus alunos

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial, ao Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa, pela maneira generosa como conduziu a orientação desta dissertação e pelo seu exemplo incondicional de educador.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Sarmiento, pelas contribuições pertinentes e pela sua maneira afetuosa de ser.

Ao Prof. Dr. Luís Antonio Groppo, pelos comentários e questionamentos para o enriquecimento do trabalho.

À minha família pelo constante apoio, sem o qual não teria sido possível chegar a este momento.

Talvez o fato de os homens serem tão imperfeitos,  
não queira dizer que não tenha havido,  
e ainda não existam alguns exemplos de sublime bondade.

Talvez mais do que teoricamente justos,  
esteticamente sensíveis ou politicamente inteligentes,  
o que nós precisamos é ser ativamente bons.

José Saramago



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo relatar a trajetória de um grupo de professores do município de Piracicaba, da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, ao longo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”. O estudo visa mostrar como se dá à difusão da metodologia de alfabetização proposta pelo “Letra e Vida”, que se caracteriza como um curso anual, de formação continuada, com duração de 180 horas, destinado especialmente aos professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, crianças, jovens e adultos. Ao longo do percurso desses professores, nos encontros semanais e nas eventuais visitas em suas salas de aulas, a intenção foi de identificar as variáveis que contribuem ou dificultam a esses professores, práticas educativas centradas na alfabetização por meio de textos. Com isso foi buscado confirmar que é possível contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao professor que alfabetiza, quando é dada a este professor a oportunidade de conhecer distintas e diferenciadas propostas didáticas, como as apresentadas no “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida”.

**Palavras-chave:** Formação de professores - Programa “Letra e Vida” - Alfabetização - Construção do Conhecimento - Magistério.

## ABSTRACT

This dissertation has as its main objective report the trajectory of a group of teachers, from the São Paulo's Teaching Network State in the city of Piracicaba, during the "Letter and Life" Program of Capacitation of Teachers. The study aims to show how the diffusion of the methodology of teaching proposed by "Letter and Life", which is characterized as an annual course, of continuing formation, with the length of 180 hours, especially focused on teachers who teach children, teenagers and adults how to read and write in the Kindergarten and Elementary School. Throughout the development of those teachers, in the weekly meetings and the random visits in their classrooms, the objective was to identify the variables that contribute or complicate those teachers, educational methods focused on the teaching of reading and writing through texts. Performing this task allowed us to confirm that, it is possible to contribute for the development of professional competences required for the teacher to know different methodologies proposed, as those presented at "Letter and Life" - Program of Capacitation of Teachers.

**Key-Words:** Teachers' formation - "Letter and Life" Program – Teaching of reading and writing – Knowledge Construction – Teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Redução do percentual de analfabetos entre 1992 e 2005	21
<b>Quadro 2</b>	Distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Língua Portuguesa da 1ª série do EF – SARESP 2007	22
<b>Quadro 3</b>	Distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Língua Portuguesa da 2ª série do EF – SARESP 2007	23
<b>Quadro 4</b>	Distribuição dos alunos nos níveis de proficiência na Língua Portuguesa da 4ª série do EF – SARESP 2007	23
<b>Quadro 5</b>	Dados sobre os professores pesquisados	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CEI</b>	Coordenadoria de Ensino do Interior
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CINVESTAV</b>	Centro de Investigações e Estudos Avançados
<b>DIE</b>	Departamento de Investigações Educativas
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>RCNs</b>	Referenciais Curriculares Nacionais
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEE-SP</b>	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
<b>SEF</b>	Secretaria de Educação Fundamental

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - A ALFABETIZAÇÃO, DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS</b>	16
1.1. Breve histórico sobre a alfabetização.....	16
1.2. A situação da alfabetização no Brasil hoje.....	19
1.3. Orientações curriculares.....	27
<b>CAPITULO II – ALGUMAS IDÉIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....	34
2.1. Piaget e o processo de aquisição do conhecimento.....	34
2.2. A concepção construtivista do processo de aprendizagem.....	38
2.3. A revolução de Emilia Ferreiro.....	43
<b>CAPITULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	49
3.1. O contexto de formação dos professores do magistério.....	49
3.2. As reformas educacionais no Ensino Fundamental a partir do ano de 1986.....	54
3.3. O programa de formação de professores alfabetizadores “Letra e Vida”....	57
3.4. Professor: sujeito do processo de formação.....	67
3.5. Algumas conclusões sobre a turma G.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	73
<b>APÊNDICES</b> .....	77
<b>ANEXOS</b> .....	86

## INTRODUÇÃO

A meta desta pesquisa é conhecer como se entrelaçam as diferentes maneiras de enxergar e combinar possibilidades de intervenção educativa no processo de alfabetização e entender em que medida ocorre ou não a efetivação de novas propostas didáticas estruturadas na extensa pesquisa científica realizada, principalmente, pela Dr<sup>a</sup>. Emilia Ferreiro.

A pesquisa visa compreender, particularmente, o que pode determinar ou dificultar que os professores incorporem práticas de alfabetização propostas pelo Programa Letra e Vida, entendidas como de caráter inovador, quando comparadas com aquelas que privilegiam a base empirista e enfatizam concepções mecanicistas e associacionistas centradas no professor e no método.

O objeto de estudo desta pesquisa se constitui de um grupo de educadores selecionados em março de 2007, pela equipe de coordenação do Programa Letra e Vida da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, instância que compõe a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De forma consciente ou não, no amplo sentido do termo, estamos todos em formação até o final de nossas vidas. Muito melhor seria se a via condutora deste contínuo processo fosse alicerçada pela tomada de consciência que parece evidenciar a relevância da formação a partir do conhecimento sustentado e direcionado. Consciência que deve nos revelar um conhecimento limitado, inacabado pelo qual é possível e desejável se avançar em busca de superação, na tentativa de procurar encontrar possíveis respostas

e talvez algum alívio para as angústias sempre tão presentes na história da passagem do homem pela Terra.

A formação do professor como um aprendiz adulto não contraria a regra dos sucessivos desvelamentos ocorridos ao longo da existência humana. É uma formação que parece se constituir hoje, carregada de encontros e desencontros decorrentes da ausência de clareza sobre o papel deste profissional na sociedade contemporânea.

Segundo o Dicionário de Filosofia (2000), de autoria de Nicola Abbagnano, a palavra formação assume sentido específico em filosofia e pedagogia quando indica o processo de educação ou de civilização, aparecendo em duas significações de cultura. A primeira entendida como educação que conduz à melhoria e refinamento do homem, e a segunda, compreendida como sistema de valores simbólicos, produto da formação representado pelo conjunto dos modos de viver e de pensar civilizados.

Quando nos propomos a entender a formação para a docência, parece que os dois significados se entrelaçam de forma que não é mais possível distingui-los.

Vivemos um tempo fortemente marcado pelo dinamismo que parece não aceitar nenhum tipo de morosidade. Tempo de uma sociedade entendida como global por receber influências de diferentes culturas que geram constantes mudanças no meio natural e social de cada indivíduo. Acreditando que seres humanos aprendem principalmente por identificação, a imersão do professor nesse contexto de sucessivas mudanças é condição inegociável para que a ação docente não se dê em descompasso com essa realidade mutante.

Porém, o novo ameaça; exige que velhas e arraigadas concepções sejam revistas, enfim, gera o desconforto de mostrar, muitas vezes, que caminhos anteriormente entendidos como seguros precisam ser redefinidos.

Como articular as emergentes necessidades de formação com uma prática educativa que parece se mostrar essencialmente construída a partir de uma subjetiva trajetória de formação, não poucas vezes percorrida em diferentes trilhas pelas quais transitam variadas crenças, valores e ações baseadas na idéia de um conhecimento acabado?

Como dentro deste cenário em movimento, ampliar a atuação do professor para além de uma concepção marcada por sinais de reprovação ao novo que, com freqüência, é visto como modismo passageiro?

Longe de querer fazer apologia sobre o novo, e entendendo que existe no país, a real situação de significativo fracasso na alfabetização, parece que uma alternativa possível para, minimamente reduzir esse quadro de fracasso, seria mostrar ao professor alfabetizador que a pesquisa científica na área da alfabetização, assim como nas demais áreas, tem inclusive a finalidade, de produzir de conjuntos de procedimentos metodológicos derivados de recentes pressupostos teóricos.

Pretensiosa e complexa parece ser a intenção de desvelar a resistência do grupo de professores participantes do Programa Letra e Vida, objeto de estudo deste trabalho, frente a uma proposta de alfabetização estruturada no uso de diferentes textos. Buscando superar esse desafio, ocupam o lugar de principal referência teórica nesse trabalho as concepções de Emilia Ferreiro sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, particularmente porque são delas as idéias que transformaram radicalmente a



compreensão de como o sujeito-aprendiz constrói seu conhecimento sobre a língua, uma língua agora vista como conteúdo de alfabetização.

Aparece também, como um dos pilares de sustentação do texto, a abordagem de Jean Piaget sobre os processos cognitivos e a maneira como condicionam a apreensão da realidade em busca do desenvolvimento que determina a aprendizagem.

Ao longo das concepções de Emilia Ferreiro, a respeito da psicogênese da língua escrita e da teoria de Jean Piaget sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, perpassa, transversalmente, nesses escritos algumas idéias que se sustentam na Teoria da Complexidade, aqui vista como um paradigma teórico metodológico que responde algumas questões suscitadas, uma vez que essa teoria fala sobre a necessidade de que o conhecimento situe toda informação em seu contexto para que o saber dele decorrente se torne pertinente.

Partindo da idéia, já conhecida, de que por trás de atos e palavras muitas vezes subjaz a razão que os justifica, esta pesquisa sobre os professores alfabetizadores que compõem a turma G, do Programa Letra e Vida caminha, inicialmente, no sentido de explicitar os pressupostos que alicerçam a prática profissional dos educadores foco desta análise, na intenção de que este esclarecimento crie um espaço de discussão que conduza à identificação de algumas das forças que hoje levam um grande número de professores a fazer, com freqüência, a oposição ao não legitimado pelo tempo, como se ao tempo coubesse essa função.

Assim, esta dissertação está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo “A Alfabetização, Divergências e Convergências”, se inicia com um conciso resgate histórico da alfabetização. Em seguida, na tentativa de contextualizar esse processo, apresenta dados que têm por objetivo demonstrar, em que medida a escola brasileira está cumprindo com a função de ensinar a população a ler e escrever, e de que forma as orientações curriculares podem ou não contribuir para a alteração desse quadro.

O segundo capítulo, “Algumas idéias Sobre a Construção do Conhecimento”, pretende explicitar o quadro teórico no qual este trabalho se estrutura, ou seja, busca esclarecer os princípios, categorias e conceitos que servirão de suporte para a interpretação dos resultados.

O terceiro e último capítulo, “Formação de Professores”, se propõe a interpretar o ambiente de formação dos professores analisando as transformações ocorridas a partir das reformas educacionais do ano de 1986 no Estado de São Paulo. Nele é apresentado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, procurando articular suas propostas ao perfil desejado hoje, para os docentes do ciclo I, da Educação Básica. Na última parte deste capítulo busca-se refletir sobre a relevância do compartilhamento da visão de cada professor como portador, fonte e agente motivador da própria formação.

# **CAPÍTULO I – A ALFABETIZAÇÃO, DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS**

## **1.1. Breve histórico sobre a alfabetização**

O modelo de alfabetização de forma sistematizada nasceu na França, após a Revolução Francesa. Até meados do século XVII, os alfabetizadores utilizavam-se do processo sintético de alfabetização. Metodologia que partia dos elementos não-significativos da língua: o fonema e a sílaba, por meio dos quais os alunos aprendiam a palavra.

Os métodos da abordagem sintética são genericamente chamados de não globais, porque partem de componentes menores da língua e chegam até os maiores e estão particularmente voltados para o ensino da leitura, ficando o ensino da escrita restrito à caligrafia, à cópia, ditados e formação de frases, merecendo relevância o desenho das letras. Esses métodos são divididos em:

- A) Alfabético: o aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas, reúne as sílabas para formar as palavras e chega ao todo, ou seja, ao texto.
- B) Fonético ou fônico: o aluno parte do som das letras une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada.
- C) Silábico: o aluno parte das sílabas para formar as palavras.

Na metade do século XVII, começaram a ser desenvolvidas as abordagens analíticas, em que, em oposição aos processos sintéticos, leitura e escrita são trabalhadas segundo a ordem de decomposição progressiva das sentenças ou palavras, daí a denominação de globais. No Brasil eles só começaram a ser utilizados no final do século XIX, e são os seguintes:

- A) Palavrção: a aprendizagem parte do todo, com palavras concretas e significativas, retiradas de uma história, conversa, desenhos, cantigas, etc.
- B) Ideovisual ou ideográfico: parte da motivação, por um desenho, história, verso, etc., apresenta a palavra ligada a essa motivação.
- C) Sentenciação: apesar de o ensino desse método ter se iniciado no século XVII, somente no começo do século XX ficou provado a sua eficiência quando se demonstrou que a aprendizagem da leitura ocorre por meio da globalização.
- D) Conto: método que se utiliza de materiais didáticos que apresentam uma seqüência de contos com sentidos complementares, visando o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de compreensão.

No século XX, no país, a discussão sobre a alfabetização se divide em três períodos.

No primeiro período, que aconteceu aproximadamente até 1950, se buscou identificar o melhor método, acreditando que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem da leitura e escrita estivesse ligado diretamente ao método adotado.

Confrontos entre abordagens sintéticas não globais (métodos alfabéticos, fonéticos e silábicos) e abordagens analíticas globais (métodos palavrção, ideovisual, sentencição e conto) geraram, o que nesta época no Brasil produziu, o chamado “Método Misto ou Eclético” que pretendeu unir orientações das duas abordagens, utilizando análise e síntese a partir de um silabário; surge a cartilha (PROGRAMA LETRA E VIDA, 2003, p.7).

Por volta de 1960, num segundo período surgiram as chamadas Teorias do déficit. Déficit que se acreditava, então, estivesse centrado no próprio aluno, sendo ele a razão de seu próprio fracasso, uma vez que não apresentava os pré-requisitos cognitivos, psicológicos, preceptivos-motores, lingüísticos, etc., necessários para uma efetiva aprendizagem.

E um terceiro período, com início por volta de 1975, é marcado por uma mudança de paradigma, quando se buscou compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever e o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram, indicando, pela primeira vez, o percurso do aprendiz da língua escrita.

Esse terceiro período pode ser considerado de grande relevância, uma vez que os estudos aí realizados revelam a trilha, até então desconhecida, percorrida por quem lê e escreve. Esse entendimento possibilitou a quem ensina a chance de realizar intervenções mais pertinentes, no sentido de tornar todo aluno usuário da língua escrita, condição necessária em especial neste princípio do século XXI, em que os requisitos sociais e de trabalho exigem mais do que apenas o mínimo da soletração e da assinatura. Princípio de século reconhecido como momento que persegue, de forma particular e insistente, a

intenção de que todos tenham condições de fazer a leitura do mundo em que vive por meio do acesso à cultura escrita como condição para a cidadania.

## **1.2. A situação da alfabetização no Brasil hoje**

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que 98% dos alunos brasileiros têm acesso ao Ensino Fundamental, mas apenas 52% deles conseguem concluí-lo. No âmbito da alfabetização, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revela que apenas 4,8% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de alfabetização adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos, 39,7% estão medianamente e 55% não estão corretamente alfabetizados.

Tais dados, segundo o Movimento Brasil Competitivo (MBC, 2007), ilustram alguns dos problemas identificados que, se solucionados, poderão contribuir na caminhada em direção a um país mais justo e competitivo.

O SAEB, que foi implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Num balanço das provas aplicadas a alunos de escolas públicas de todo o Brasil desde 1995 até 2005, se pode verificar que as médias dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental vêm aumentando desde 2001. A análise dos resultados permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e nos fatores incidentes na qualidade do ensino.

Por volta dos anos 1940, nem um terço das crianças e adolescentes brasileiros, entre sete e 14 anos, estavam na escola. Atualmente, passados mais de 60 anos, a taxa de escolarização atinge 98% dos brasileiros nesta faixa etária. Neste período, a taxa de analfabetismo caiu de 56,8% para 21,1%, informa o estudo “Tendências Demográficas: Uma análise da População” com base nos resultados de 1940 e 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo, a humanidade ingressa no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo.

Pesquisa feita pelo IBMEC São Paulo e pela Tendência Consultoria mostra que pessoas que fizeram o Ensino Infantil ou começaram a estudar entre os 4 e os 6 anos têm em média, uma renda 27% maior do que quem entrou na escola apenas aos 7 anos; têm notas mais altas nos exames nacionais; maior possibilidade de concluir o Ensino Médio e entrar no Ensino Superior. O cruzamento foi feito com base nos dados da Pesquisa de Padrão de Vida, do IBGE, e dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) <sup>1</sup>.

Depois de garantir que 98% das crianças e jovens entrem na escola, o Brasil enfrenta agora o enorme desafio de melhorar a educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostra que 10,9% dos brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever. Em 2002, essa taxa era de 11,8%, totalizando 14 milhões de analfabetos, dentro do conjunto analisado. Portanto, em três anos, apenas 213 mil pessoas tiveram a chance de se alfabetizar. Na América Latina, a taxa de analfabetismo em países como a Argentina era de 2,8% em 2001, e no Chile, 4,3% em 2002.

---

<sup>1</sup> Revista Aprende Brasil - ano 3 - nº 17 - junho/julho de 2007, p.7.

Conforme dados divulgados na Revista Aprende Brasil, edição de junho/julho de 2007, as cifras do analfabetismo nacional são de 12% para brasileiros com mais de 10 anos, sendo que dois terços da população brasileira com mais de 15 anos não têm as oito séries do Ensino Fundamental.

Apresenta ainda o quadro 1 que reflete a redução do percentual de analfabetos ao longo do período compreendido entre os anos de 1992 a 2005.

<b>Ano Região</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2005</b>	<b>2005</b>	<b>% redução</b>
<b>Norte</b>	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	10,4	10,4	10,6	10,2	9,4	33,8%
<b>Nordeste</b>	32,8	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	32,2%
<b>Sudeste</b>	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	39,4%
<b>Sul</b>	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	42,1%
<b>C.Oeste</b>	14,5	14,0	13,4	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	38,6%

### **Quadro 1 – Redução do percentual de analfabetos entre 1992 e 2005**

Fonte: Revista Aprende Brasil (2007)

Com a finalidade de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) realiza anualmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Na sua décima edição, em novembro de 2007, as séries avaliadas no Ciclo I do Ensino Fundamental foram as primeiras, segundas e quartas séries. A avaliação aferiu o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada série, mediante a aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática com a seguinte constituição:



- Para as 1ª e 2ª séries, questões abertas de Língua Portuguesa e de Matemática.
- Para a 4ª série, 30 questões de múltipla escolha de Matemática, 30 de Língua Portuguesa e uma redação de tipo narrativo.

As escalas de desempenho no SARESP 2007 são apresentadas como escalas distintas por série e por área avaliada. As escalas de Língua Portuguesa para as primeiras e segundas séries são compostas por níveis (níveis 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam também as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

Os quadros<sup>2</sup> que seguem indicam como é feita essa distribuição e a porcentagem de alunos da rede pública do Estado de São Paulo em cada um dos níveis.

<b>Nível</b>	<b>Número de acertos</b>	<b>Descrição do Nível</b>	<b>% de Alunos</b>
<b>1</b>	0 a 3	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.	9,9
<b>2</b>	4 a 8	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.	10,4
<b>3</b>	9 a 16	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética.	10,7
<b>4</b>	17 a 25	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética e produzem texto com algumas características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta).	17,8
<b>5</b>	26 a 37	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); e, localizam, na leitura, implicações explícitas contidas no texto informativo.	29,6
<b>6</b>	38 a 49	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); localizam informações explícitas; e, fazem inferência de informações a partir de um texto lido (texto informativo).	21,7

**Quadro 2 – Distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Língua Portuguesa da 1ª série do EF – SARESP 2007**

<sup>2</sup> Os quadros que seguem estão disponíveis em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 08 maio 2008

<b>Nível</b>	<b>Número de acertos</b>	<b>Descrição do Nível</b>	<b>% de Alunos</b>
<b>1</b>	0 a 5	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.	6,0
<b>2</b>	6 a 15	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.	6,6
<b>3</b>	16 a 32	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética; produzem texto com algumas características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo.	19,3
<b>4</b>	33 a 56	Os alunos escrevem com ortografia regular: produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); e, lêem com autonomia, fazendo interferências a partir do texto informativo.	50,3
<b>5</b>	57 a 63	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); e, produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero (Você sabia?).	10,2
<b>6</b>	64 a 72	Os alunos escrevem com ortografia regular e produzem texto com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto (carta) como em situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero (Você sabia?).	7,5

**Quadro 3 – Distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Língua Portuguesa da 2ª série do EF – SARESP 2007**

<b>Nível</b>	<b>Descrição dos níveis de proficiência</b>	<b>% de Alunos</b>
<b>Abaixo do básico</b>	Domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.	20,7
<b>Básico</b>	Desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.	39,1
<b>Adequado</b>	Domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.	34,7
<b>Avançado</b>	Conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.	5,6

**Quadro 4 – Distribuição dos alunos nos níveis de proficiência na Língua Portuguesa da 4ª série do EF – SARESP 2007**

Os dados dos quadros foram aqui apresentados e são importantes, porque se caracterizam como indicadores de resultado, devendo ser usados nas escolas da rede pública estadual como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas no sentido de promover a alfabetização bem sucedida dos alunos.

Com freqüência, observando as publicações que discutem as diferentes estruturas educacionais de outros países, quase que instintivamente traçamos um paralelo com a realidade educacional brasileira e nos lançamos numa impetuosa busca de respostas para a nossa realidade tentando entender inclusive as razões do baixo desempenho de nossos alunos em avaliações internacionais.

Não há dúvidas de que elencar as condições ideais para o ensino de sucesso não é tarefa difícil. O difícil parece ser entender as inter-relações que nos distanciam dessas condições, sendo que esse entendimento parece ser condição fundamental para uma ação docente minimamente coerente.

Para procurar entender este distanciamento, uma possibilidade é tomar como referência o número de alunos em sala de aula, lembrando que esta variável compõe o contexto no qual o professor atua.

Ecoa na voz do senso comum que o ensino nas escolas públicas é prejudicado pelo excesso de alunos em sala de aulas; estas, muitas vezes estão repletas de estudantes que em não raras situações têm dificuldades para, principalmente, se locomover dentro das salas, porque o espaço interno dessas salas exige que as carteiras fiquem bastante próximas umas das outras.

Essa realidade de várias unidades escolares sinaliza a existência de uma situação real distante da ideal que não pode ser desconsiderada, sob pena de nos distanciarmos desse contexto.

Por outro lado, com freqüência lemos publicações em várias revistas e ouvimos considerações em algumas palestras, por exemplo, sobre a reconhecida Escola da Ponte localizada em Portugal. Instituição escolar que possui salas de aulas constituindo diferentes ambientes, sem divisões, por onde pequenos grupos de alunos formados a partir de interesses comuns, nelas se movimentam tranqüilamente. Sem dúvida é bom saber que em algum lugar, que infelizmente não é o nosso, a educação escolar acontece com tamanha harmonia, tomando cuidado, entretanto para não nos deslocar daquilo que de fato nos cerca e que necessariamente exige outro ponto de partida. Realidades distintas engradam contextos diversos, pressupor que seria possível deslocar modelos pode gerar imobilização, justificada pelo enfrentamento de condições desiguais.

Saber que existem condições perfeitamente adequadas é relevante, entretanto muito mais necessário é não perder de vista que não estamos lá. Apenas refletir como deveria ser não gera ação e o cotidiano escolar tem urgência de atos.

Entender o nosso contexto neste caso é principalmente não desprezar o tamanho de nossa população, seu crescimento demográfico e reconhecer a existência de um sistema educacional que hoje, apresenta uma taxa de escolarização atingindo aproximadamente 98% de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, o que representa um enorme contingente de estudantes.

Uma realidade díspar exige ações igualmente dessemelhantes, que não podem ser reduzidas a simples imitação, muito pelo contrário, devem ser foco de atenção e busca, direcionadas e específicas, colhidas em cada dia de trabalho, invariavelmente repleto de especificidades.

Para compreender aquilo que de fato nos cerca, um bom início seria, escutar nossos alunos e professores na esperança de que o fruto dessa interlocução ilumine a comum trajetória educativa, principalmente se acreditamos ser a indiferença a doença de nossa época, nos propondo inclusive a romper limites trazidos pelas exigências do cotidiano.

Localizar os instrumentos disponíveis, a partir de uma visão contextualizada, amplia as possibilidades de intervenções pertinentes e verdadeiras que, somadas, virão a promover de fato transformações no sentido de formar para a cidadania e para o desenvolvimento integral.

Esse estudo se volta especificamente para o sistema público de ensino; esta opção foi feita e parece se justificar principalmente tomando-se como critério a representatividade, pois no Brasil hoje, 96% dos alunos matriculados na Educação Básica freqüentam as escolas públicas, o que indica que a abrangência daquilo que acontece nessas escolas envolve, necessariamente, um universo de estudantes incomparavelmente mais amplo quando comparados àquele do sistema privado, levando isso a implicações, pelo menos numericamente, mais significativas para o desenvolvimento geral do sistema educacional no país.

### 1.3. Orientações curriculares

A Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: Educação Infantil, que atende cerca de 5 milhões de crianças de 0 a 6 anos, em creches ou pré-escola, geralmente mantidas pelo poder público municipal; Ensino Fundamental, que atende cerca de 36 milhões de alunos de 7 a 14 anos, tem caráter obrigatório, é público, gratuito e oferecido de forma compartilhada pelos poderes municipais e estaduais; e Ensino Médio, que atende cerca de 7 milhões de jovens de 15 a 17 anos e é oferecido basicamente pelo poder estadual.

Apesar do grandioso número de alunos dos sistemas públicos – mais de 50 milhões – o grande desafio enfrentado hoje pela educação brasileira não é a oferta de vaga, mas sim a necessidade de construir escolas onde se aprenda mais e melhor. Entender como o currículo pode atender essa necessidade é a proposta desta etapa do trabalho.

A visão aqui adotada, e que segue as linhas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo<sup>3</sup>, sobre currículos é aquela que o compreende como a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens. Os currículos são traduzidos no objetivo que se deseja atingir, nos conteúdos considerados mais adequados para promovê-lo, no método adotado e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido.

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 12 ago 2008.

Nos últimos anos transformações na organização da produção e do trabalho impuseram o enfrentamento da questão curricular entendida como norteadora das ações das escolas e aquela que dá vida ao projeto educativo.

Existem várias maneiras de se explicar o que acontece com o currículo e os programas das escolas, em um país de dimensões continentais, como o Brasil. Uma possibilidade é considerar o quadro de diversidade da realidade brasileira que promove discrepâncias em relação ao acesso aos grandes centros de produção de conhecimento especialmente nas áreas curriculares e pedagógicas dificultando a existência de uma equidade da oferta de ensino nas cerca de 25.000 escolas públicas brasileiras dispersas nas cinco regiões do país.

Até 1995, não havia no país uma Referência Nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 Secretarias de Educação Estadual e 5.600 municipais que compõem o Estado Federativo Brasileiro. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei máxima da Educação Brasileira – determina dentre suas propostas que é competência da União estabelecer, em colaboração com estados e municípios, as Diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país.

No primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso foram elaborados os Referenciais Curriculares para a Educação Básica, que apresentaram como idéia central a formação para a cidadania, instrumento que pretendia promover uma radical transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática na educação básica do país. Nesse documento os conteúdos passaram a ser vistos como os meios com os quais o estudante desenvolve

capacidades intelectuais, afetivas e motoras tendo em vista as demandas do meio, dentro do conceito de que a formação se sobrepõe à informação pura e simples, alterando a idéia de que educação é somente transmissão de conhecimento.

Atualmente o que aparece como preocupante, de uma forma geral, é que esses conteúdos disciplinares ainda continuam a ser desenvolvidos de maneira fragmentada, se relacionando muito pouco com a vida dos alunos. Seria urgente e necessário que os programas fossem apresentados como estruturas dinâmicas e abertas para as diferentes realidades dos alunos.

Em São Paulo, a discussão sobre uma forma de apresentar subsídios para auxiliar o professor na sala de aula começou com a criação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a partir do decreto que organizou a Secretaria da Educação em 1976. A abertura política do final dos anos 1980 gerou a necessidade de uma nova concepção de currículo educacional, momento em que se iniciou a elaboração da Proposta Curricular Estadual, que se encontra disponível para consulta no endereço eletrônico da Secretaria de Estado da Educação<sup>4</sup>, e hoje está organizada em torno de três eixos específicos, complementares em princípios e ações.

O primeiro deles contém a proposta curricular propriamente dita apresentando as idéias norteadoras e os conceitos estruturantes de todas as áreas e suas disciplinas considerando a série e o nível.

O segundo eixo fala sobre a gestão do currículo na escola e tem como interlocutores diretores, vice-diretores, professores coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores.

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 12 ago 2008.



E o terceiro eixo trata da gestão do currículo na sala de aula e apresenta especialmente material e apoio ao professor.

Ao longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC elaborou, entre outros, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), que cumprem o papel de legitimar certos temas, conhecimentos e valores para a educação nacional. No mesmo período foi prioridade do Ministério da Educação (MEC)<sup>5</sup> a elaboração das Diretrizes Curriculares. Em outubro de 2000 foi lançado os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNs) e os Referenciais para a Formação de Professores com a principal função de apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação que se pretendia para a cidadania, o que significou repensar os cursos de formação inicial – responsabilidade das universidades – e investir em ações de formação para melhorar a prática dos professores já em exercício na sala de aula.

Pensando em contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC apresentou como alternativa de apoio e estudos, os Parâmetros em Ação<sup>6</sup>, no ano de 1999; material composto por um módulo especialmente destinado aos professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos, que se encontra disponível no endereço eletrônico do MEC.

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 12 ago 2008.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 ago 2008.

Segundo os Parâmetros em Ação, documento publicado no ano de 1999, as competências necessárias para todo docente que alfabetiza são as seguintes:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e terem uma imagem positiva de si mesmos.
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos.
- Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização.
- Compreender o processo da evolução da escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria.
- Analisar a produção escrita dos alunos.
- Utilizar o conhecimento sobre a evolução da escrita dos alunos no planejamento das atividades de alfabetização.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando as suas hipóteses de escrita e suas características pessoais.
- Trabalhar adequadamente com interação grupal.
- Intervir adequadamente durante as atividades de alfabetização.
- Selecionar diferentes tipos de textos, apropriados para o trabalho específico de alfabetização.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos. De planejamento e documentação do trabalho pedagógico<sup>7</sup>.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores, documento publicado no ano de 2002, as competências que todo profissional deve estar apto a desenvolver são sete:

- Crescer profissionalmente.
- Conhecer a realidade econômica, cultural, política e social do país.

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 ago 2008..

- Participar do desenvolvimento e da avaliação do projeto educativo da escola.
- Escolher didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos.
- Orientar sua prática de acordo com as características da comunidade.
- Compreender que seu trabalho não é um sacerdócio
- Utilizar diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem<sup>8</sup>.

Essas competências relacionadas, todas centradas no propósito educativo da alfabetização, parecem não compor inicialmente, a prática, aqui entendida como conjunto de ações eficazes, da quase totalidade dos profissionais responsáveis pela alfabetização, que foram objeto deste estudo.

Qual percurso, talvez e aparentemente longo, deve ser percorrido para concretização de tais competências?

Entender como os professores constroem para si próprios as representações do seu ofício muitas vezes cercadas por muralhas de resistências, parece ser um início possível.

No sentido de tentar contribuir para um melhor ensino nas escolas públicas, em maio de 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>9</sup> elaborou as Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral), documento que se organiza em torno de um objetivo central que é de subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa, sistematizando os conteúdos mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Nessa proposta, a concepção de aprendizagem apresentada pressupõe que o conhecimento não é uma cópia da realidade, assimilado pela

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br> Acesso em 10 jul 2008.

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 12 ago 2008.

relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas sim produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

Esse documento destaca, ainda, que o modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, situação em que o aluno coloca em jogo o que sabe para descobrir o que não sabe, resultando num tipo de trabalho pedagógico que articula a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática.

Singularmente, a intervenção didática requer do professor um novo olhar para a sua ação. Preparar o docente para enxergar esse seu diferente papel dentro dessa recente linha reguladora requer aquisição de atuais conhecimentos que conduzam a atuações coerentes e objetivadas, um modo de agir em consonância com o caminhar das conquistas científicas. Com base nessa perspectiva, iniciativas de programas de formação continuada se justificam, decorrendo disso a pertinência do Programa “Letra e Vida”.

## **CAPÍTULO II - ALGUMAS IDÉIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

### **2.1. Piaget e o processo de aquisição do conhecimento**

A principal idéia que separa o construtivismo das outras teorias da cognição, cognição aqui entendida como o conjunto dos processos mentais usados no pensamento e na percepção, foi apresentada pela primeira vez por Jean Piaget (1896-1980), a partir da década de 1920.

Resultante de extensa, séria e árdua pesquisa ao longo de mais de sessenta anos com crianças desde o nascimento até a adolescência, três são as características que distinguem a teoria do conhecimento de Piaget: A explicação biológica do conhecimento, a importância da ação para o processo evolutivo e a noção de construção.

Aos 22 anos de idade, Jean Piaget já havia elaborado sua tese de doutorado na área da biologia e para estabelecer relações entre o campo da biologia e o conhecimento usou a psicologia. Explicou, a partir daí, como os indivíduos constroem os seus raciocínios passando de conhecimentos simples para conhecimentos complexos. Propôs que num processo de construção o sujeito cognoscente retira os materiais de duas fontes.

A primeira fonte, chamada de observável, vem dos objetos sobre os quais esse sujeito age abstraindo desses objetos qualidades que lhes são próprias e retirando também as características materiais de suas próprias ações sobre esses objetos.

A segunda fonte, chamada de não observável, porque é endógena, vem da coordenação dessas ações; ações que se realizam, em diferentes graus, e determinadas pela intencionalidade de quem as coloca em prática. Ao esforço de exercer o domínio sobre ações, Piaget deu o nome de abstração reflexionante e denominou de epistemologia genética o estudo das transformações do conhecimento a partir do ajustamento progressivo do saber que, segundo ele, ocorre com a formalização das etapas do desenvolvimento. No contexto da epistemologia genética é a ação que dá significado às coisas.

Se a epistemologia genética é possível, ela deve ser também necessariamente interdisciplinar. [...] Além da troca de idéias entre físicos, químico, lógicos, matemáticos, a contínua colaboração impede que alguém desenvolva a 'impressão de bastar-se a si mesmo (PIAGET, 1997, p. 35-40).

Piaget tomou a noção de adaptação do contexto biológico e a transformou na pedra angular dessa epistemologia genética, demonstrando que o conhecimento não reproduz representações de uma realidade independente, porque contém necessariamente um processo de assimilação a estruturas anteriores que confere significado ao que é percebido, aumentando a capacidade de adaptação desses indivíduos. De maneira que o conhecimento tem valor na medida em que amplia a capacidade de adaptação.

O fato das crianças aprenderem a falar sem qualquer instrução formal demonstra a importância da linguagem falada como eficaz instrumento da adaptação.

Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas essas ações (PIAGET, 1997, p.68).

Em 1970, Piaget descreveu dois aspectos do pensamento que são diferentes, mas intimamente ligados e os diferenciou. A um aspecto deu o nome de pensamento figurativo e o caracterizou como derivado das percepções, imitações e imagens mentais (PIAGET, 1997).

Ao outro chamou de pensamento operativo, este resultante das ações das crianças e produto das percepções e da inteligência ou dos esquemas. Demonstrou assim que o conhecimento não deriva diretamente de percepções, uma vez que requer assimilação da experiência, comprovando desta forma que a aprendizagem humana é um esforço de elaboração de novas estruturas de assimilação, sendo efetivamente produto de um processo de construção.

O ponto que tem sido mais mal compreendido é a idéia de construção, a idéia de que as estruturas são novas, que nem existiam no sujeito, nem no objeto, mas que são construídas [...] Há os que afirmam que sou 'neobehaviorista', outros que sou 'neomaturacionista' por acreditar que tudo é inato [...] Esta idéia de construção é a idéia que se torna de mais difícil compreensão (PIAGET, 1997, p.48).

Para explicar a aprendizagem, Piaget propôs o que chamou de mecanismo evolução-equilíbrio acreditando que esse mecanismo servisse para a compreensão de qualquer processo de transformação e crescimento. Entendia que a equilíbrio se apresentava como um processo dinâmico que produz equilíbrio entre dois comportamentos polares intrínsecos: assimilação e acomodação dentro do esquema que é gerado pelo comportamento e se dá entre a estrutura do organismo e o ambiente

A acomodação é determinada pelo objeto, enquanto a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então é assim que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada [...] de igual modo pode haver assimilação sem acomodação [...] Porque na adaptação você tem sempre dois pólos: você tem o pólo indivíduo – assimilação e o pólo objeto – acomodação [...]. (PIAGET, 1997, p. 45).

Devido a equilibrção, a estrutura se amplia incluindo aquilo que está fora da compreensão, visando simultaneamente a organização e o fechamento o que implica na idéia de uma estrutura constantemente “em construção”.

Quando acontece a reorganização dessas estruturas mentais, ocorre o desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, o comportamento pode produzir novas estruturas que provocam desequilíbrio no genoma, podendo surgir mutações. Eventualmente uma mutação pode levar a melhor qualidade de adaptação, o que gera equilíbrio entre a estrutura do organismo e o ambiente.

Ainda segundo Piaget, o significado que a criança atribui à palavra pronunciada é diferente da intenção do adulto ao pronunciar a mesma palavra, porque ela recheia o significante com o significado de sua vida, de suas ações, das suas construções, que são diferentes do significado da intenção comunicativa do adulto. Revelando, com isso, que o desenvolvimento deve ser estudado e explicado a partir da perspectiva do sujeito em interação, em que tudo o que o sujeito compreende daquilo que lhe é externo, o faz a partir de sua ação num meio, que não é uma determinante separada desse sujeito que constrói sua própria mente e suas representações da realidade.

A mensagem de Piaget para os professores é de que precisam entender o significado da infância, conhecer as leis do desenvolvimento deste período, a estrutura do pensamento da criança e o mecanismo de sua vida social. Ofereceu dessa forma referências para a elaboração de atividades educacionais coerentes com o desenvolvimento das crianças e não um método de ensino.



## **2.2. A concepção construtivista do processo de aprendizagem**

As raízes do construtivismo se sustentam no século XVII por meio do movimento iluminista que defendia a capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela, criar e recriar o mundo. Com base em pesquisas nas áreas da psicologia, filosofia e antropologia, o construtivismo apresenta o conhecimento como temporário, em desenvolvimento, internamente construído e social e culturalmente mediado.

A visão construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem do ensino que dê oportunidade aos alunos para a vivência de experiências concretas, contextualmente significativas, levando-os a construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias, destacando que as crianças estão em contínuo processo de aprendizagem, dentro e fora do contexto escolar. Dentro dessa proposta, merece destaque a lógica do erro que gera conflitos importantes na evolução do aprendiz. Diferente das demais tendências, o construtivismo procura demonstrar o papel central do sujeito na produção do saber.

A idéia aqui desenvolvida estrutura-se em uma concepção de linguagem na qual o texto é a unidade de sentido dessa linguagem, sendo tomado como objeto de leitura e escrita e permitindo de fato a interlocução entre o professor e o aluno.

No Brasil, diversos pesquisadores, educadores e autores como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro e César Coll, entre outros, são considerados pesquisadores e divulgadores de práticas educacionais ancoradas em princípios construtivistas.

O construtivismo se apresenta, não como um método, mas uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006)<sup>10</sup>

Neste trabalho são analisados três pressupostos básicos do construtivismo: a construção do conhecimento, a possibilidade de ensinar e o que significa alfabetizar.

Na visão construtivista, a construção do conhecimento acontece segundo uma perspectiva em que o conhecimento é elaborado individualmente, num processo em que cada um, a sua maneira, estrutura os estímulos que recebe do meio ambiente. Com base nos construtos elaborados individualmente, e especialmente mediante um conceito, cada pessoa forma suas estruturas conceituais que constituem significados ou conhecimento num mecanismo de adaptação gradual, no qual o compartilhar sentido decorre de contínuos ajustes, até o momento em que o indivíduo perceba compatibilidade com outras pessoas.

Quando esse indivíduo, mediante experiências e informações novas, firma a si mesmo seus construtos lógicos, exhibe um pólo de comportamento que dentro de uma dinâmica de integração se articula com outro pólo de natureza reflexiva, integrativa e acomodativa, o que gera um conjunto de comportamentos abertos, flexíveis e produtores de conhecimento.

A respeito do ato de ensinar e partindo do pressuposto fundamental de que o indivíduo é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento, cabe ao professor o papel de desestabilizador, desafiando e

---

<sup>10</sup> Maria Rosário Longo Mortatti em conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e Letramento em debate", promovida pelo Departamento de Políticas de Educação, realizada na cidade de Brasília, em 27 abr /2006).

instigando a dúvida, valorizando a experiência e a ação do aluno, principalmente no momento em que ele aplica os conhecimentos já construídos na busca de soluções para novas situações.

E, finalmente, sobre as propostas fundamentais do processo de alfabetização é necessário restituir à língua seu caráter de objeto social, permitindo que todos os estudantes, inclusive na pré-escola, produzam e interpretem escritas - cada um em seu nível - e nos mais variados contextos. Isto, entendendo que a língua escrita é diferente de código alfabético e que é preciso convertê-la num objeto de ação e não de contemplação.

A compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito deste processo tem uma estrutura lógica e ela constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. A lógica do sujeito não pode estar ausente de nenhuma aprendizagem quando esta toma forma de uma apropriação de conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 163).

Para alguns, a humanidade percorreu a época conhecida como Modernidade e chegou ao que hoje é chamado de Pós-Modernidade, um período de tempo que vê o mundo como pluralidade de espaços, através do diálogo de todas as culturas e de temporalidades heterogêneas, em que o pilar de sustentação é a imprecisão e a incerteza não cabendo, portanto, a idéia de valor absoluto e definitivo. Mesmo dentro dessa esfera de incerteza, parece haver consenso a respeito da condição da alfabetização, como uma necessidade básica.

A Modernidade é criticada pela Pós-Modernidade, especialmente porque a modernidade parece priorizar o processo de conhecimento e suas finalidades e não somente os conteúdos que na pós-modernidade são

entendidos como meios, dentro de uma visão multicultural, que tem como um de seus objetivos, firmar a identidade dos homens como indivíduos, buscando instituir a igualdade sem eliminar as diferenças.

Esse período também chamado de pós-industrial vem fortemente marcado pela hipercomplexidade, exigindo desdobramentos de esforços para a compreensão das determinantes inter-relações entre indivíduo, cultura e meio ambiente e se caracteriza especialmente pelo avanço da tecnologia, a globalização econômica e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo.

Dentro deste cenário se destaca o sociólogo francês Edgar Morin, nascido em 8 de julho de 1921, que propõe a religação dos saberes com novas concepções sobre o conhecimento e a educação para atender a essa sociedade do conhecimento que exige agora intelectuais polivalentes, transdisciplinares, que sejam capazes de unir a cultura científica e a culturas das humanidades.

A termodinâmica, a Teoria da Relatividade e a Física Quântica, no campo da Física, e a Ecologia, nas ciências da vida, são exemplos significativos desta mudança de perspectiva nos paradigmas científicos. Enquanto estas novas teorias sobre o mundo físico demonstravam a probabilidade e a relatividade da aplicação das leis científicas, em vez de determinação, mesmo no que se refere à natureza, a Ecologia destacou a interdependência dinâmica e complexa entre os elementos que compõem um determinado todo[...] (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 117).

Edgar Morin quer, deseja e provoca, sem descanso, o reencontro entre ciência e humanismo, defendendo a idéia de que a incerteza e as contradições fazem parte da vida e da condição humana e sugere que a solidariedade e a ética sejam as vias para a religação dos seres e dos saberes de forma

contextualizada e sem fragmentações. Acredita que se efetivou a separação entre a cultura que nutria a inteligência geral e a cultura científica e, portanto, hoje é necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado e isso exige causalidade multirreferencial e uma lógica dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas.

A finalidade da minha pesquisa metodológica não se resume em encontrar um princípio unitário de todos os conhecimentos, pois isso representaria uma nova redução a um princípio-chave, abstrato, que anularia toda a diversidade do real, ignoraria os vazios, as incertezas e as poria provocadas pelo desenvolvimento dos conhecimentos (que preenche vazios, mas abre outros, que resolve enigmas, mas revela mistérios). Trata-se de estabelecer uma comunicação com base num pensamento complexo. Ao contrário de um Descartes que partia de um princípio simples de verdade, identificando-se com idéias claras e distintas e que, por isso propunha um discurso do método de poucas páginas, faço um discurso muito longo à procura de um método que não se revela por nenhuma evidencia inicial, mas que deve elaborar-se com esforço e risco. A missão deste método não é fornecer fórmulas programáticas de um pensamento 'são', mas convidar a pensar a si mesmo na complexidade. Não é fornecer receita que fecharia o real num compartimento, mas fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto – o idealismo – que crê que o real pode reduzir-se à idéia, e que acaba por identificar o mapa com o território. Esse método pretende colocar-se contra a doença degenerativa da racionalidade – a racionalização – que acredita que o real pode esgotar-se num sistema coerente de idéias (MORIN, 2002, p. 57-58).

Para Morin, a resposta à questão de quem educará os educadores, é aquela em que se faz necessário que eles se auto-eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores, partindo de um pensamento contextual e complexo, que tem como eixo à relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário captando relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, respeitando a diversidade, ao

mesmo tempo em que buscam a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Para a reconstrução do conhecimento humano, Edgar Morin (2002, p.87-97) estabeleceu sete “princípios-guia” da complexidade, todos interdependentes e complementares. São eles:

- 1º) Sistêmico: O todo é mais do que a soma das partes.
- 2º) Hologramático: O todo está em cada parte.
- 3º) Ciclo Retroativo: A causa age sobre o efeito e vice-versa.
- 4º) Ciclo Recorrente: Produtos também originam aquilo que os produz.
- 5º) Da auto-eco-organização: O homem se recria em trocas com o ambiente.
- 6º) Dialógico: Associações de noções contraditórias.
- 7º) De reintrodução: Do conhecido em todo conhecimento.

A idéia de complexidade nasce da necessidade de substituição da supremacia do conhecimento fragmentado por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, seu conjunto dentro de um cenário onde todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.

### **2.3. A revolução de Emilia Ferreiro**

Para Piaget, aprender é construir novas estruturas de assimilação; portanto, o processo de aprendizagem, refere-se, particularmente, às estruturas e não a conteúdos. A escola repassa conteúdos e acredita que o sujeito aprende esses conteúdos. Porém, pesquisas científicas indicam que o desenvolvimento do conhecimento dá-se fundamentalmente por interiorização

da ação, dos esquemas e estruturas que possibilitam assimilar conteúdos dentro de um aparato lógico, construído pela coordenação das ações constituídas fundamentalmente por estruturas de encaixe e de ordem, de forma que sem essas construções não há aprendizagem.

Idéias como essas, sobre aprendizagem, só muito raramente são discutidas na escola, obscurecendo com isso a possibilidade de entendimento de que muitas vezes não é suficiente “ingerir” conteúdos. Idéias que são largamente desenvolvidas pela psicolingüísta Emilia Ferreiro, num extenso trabalho que coloca no cerne do processo da aprendizagem a ação do sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu.

São pesquisas que se concentram nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e escrita, deslocando o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, dentro de um conjunto de investigações psicolingüísticas apresentadas inicialmente com a publicação do livro *Los sistemas de escrita en el desarrollo del niño*, no ano de 1979 – que, em português, recebeu o nome de *Psicogênese da língua escrita*, em 1986 – uma descrição do processo por meio do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, revelando que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não perceptual.

Isto significa que as dificuldades que as crianças apresentam referem-se à construção da capacidade de operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade, ocasião em que a criança reinventa o sistema de escrita, para poder se servir dos elementos desse sistema e compreender seu processo de construção; levam em conta parte das informações dadas e introduzem sempre ao mesmo tempo, algo

peçoal. A escrita, assim concebida como um sistema de representação, implica a existência de esquema conceitual que possibilita a interpretação de dados prévios e novos dados, transformando informação em conhecimento, por meio da relação do sujeito que quer conhecer com o objeto a ser conhecido.

Se, ao contrário disso, a escrita for concebida como um código de transcrição, a discriminação perceptiva visual e auditiva ocupa o primeiro plano dissociando o significante (forma) do significado (aquilo que a língua expressa acerca do mundo em que vivemos), ocorrendo a destruição do signo lingüístico.

Emilia Ferreiro nasceu em 1937 na Argentina e atualmente vive no México, onde trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigações e Estudos Avançados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires, estudou na Universidade de Genebra onde obteve o título de PhD sob a orientação de Jean Piaget. Viveu na Suíça como exilada até 1979, após o golpe de Estado na Argentina em 1976.

Em seus trabalhos o termo representação aparece como pensamento ou esquema operatório relacionado aos processos cognitivos necessários à construção conceitual da escrita e aparece também quando ela dá à escrita o papel de figuração da linguagem oral, sendo que para se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: o que a escrita representa e qual o modo de representação da escrita.

No início do processo, descreve Emilia Ferreiro, toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. O contato com os



sistemas da escrita e do desenho permite que a criança progressivamente vá estabelecendo diferenciações, mesmo que a natureza do sistema alfabético ainda seja um mistério.

Por meio das contribuições de suas pesquisas, realizadas juntamente com Ana Teberosky, foi possível conhecer as hipóteses das crianças não alfabetizadas em relação à escrita alfabética, o que provocou uma revolução conceitual nos pressupostos que sustentam as práticas de alfabetização, transformando radicalmente a compreensão de como o sujeito-aprendiz constrói o conhecimento da língua, agora vista como conteúdo da alfabetização. No livro *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Ana Teberosky propõe que escrever o próprio nome parece uma peça-chave para começar a compreender a maneira pela qual funciona o sistema de escrita por ser o nome próprio, um modelo estável tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico.

O aluno pensa e tem idéias sobre a língua escrita antes de entrar na escola, e seus conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida para o planejamento e para as intervenções do professor que deseja auxiliá-lo na compreensão da lógica desse sistema alfabético da escrita.

O problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em seqüência gráfica sem significado a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco (FERREIRO, 2005, p.35).

No início do processo de alfabetização, toda criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas. Ao pesquisar como a criança reconstrói o sistema de escrita, Emilia Ferreiro observou, quatro níveis estruturais da linguagem escrita, que explicam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. São eles:

- 1) Pré-silábico: A criança se utiliza grafismos primitivos, escritas unigráficas, não controla a quantidade de caracteres, vale-se de escritas fixas. Depois de algum tempo, começa a diferenciar as escritas quanto à quantidade e a variedade de letras, surge a exigência da quantidade mínima, momento em que a criança acredita que para estar escrito uma palavra, são necessárias de três a quatro letras e estas letras precisam variar de posição.
- 2) Silábico: A criança estabelece uma relação entre a escrita e a pronúncia da palavra, que tem por foco a sílaba. Faz corresponder uma letra a cada sílaba, podendo ou não considerar seu valor convencional, agora, precisa abrir mão das exigências de quantidade mínima e variedade interna de letras da palavra.
- 3) Silábico-alfabético: A criança entra em conflito com a hipótese silábica, quando percebe principalmente, que o que ela escreve, não é compreensível para outras pessoas. Começa a entender que, é necessário mais do que uma letra para cada sílaba. Nessa transição, ora utiliza uma letra para cada sílaba, ora mais letras.
- 4) Alfabético: A criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores do que a sílaba, relacionando o grafema ao fonema.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”... Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219 ).

Classificar os alunos segundo suas hipóteses: pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas permite investigar como eles pensam. E ignorar que a criança pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso.

Para Emilia Ferreiro (2005), alfabetização não é um estado, mas um processo que tem início bem cedo e não termina nunca. Processo em que a aquisição do sistema alfabético e a consciência fonológica, entendida como a possibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas, caminham juntas.

Defende, ainda, que no Brasil a coexistência dos termos letramento e alfabetização é um atraso, uma vez que o sentido dado ao primeiro termo é estar em contato com distintos tipos de textos e compreender o que se lê, e o segundo virou sinônimo de decodificação. Sugere a substituição da palavra letramento pela expressão cultura escrita e entende que é a imersão na cultura escrita que desencadeia a alfabetização. “Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto” (FERREIRO, 2003, p.30).

## **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **3.1. O contexto de formação dos professores do magistério**

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (MORIN, 2002, p.71).

Segundo Emília Freitas de Lima (2005), o curso de pedagogia no Brasil pode ser dividido em três fases distintas: a primeira fase se iniciou em 1939 com o surgimento do curso na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujos princípios de formação eram inspirados na racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente, e vai até a reforma universitária preconizada pela Lei 5.540 de 1968. O segundo período se estende de 1968 até 1996. O início da terceira fase se dá com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Conhecida como LDB 9394, essa lei que foi publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996 e no título VI dispõe sobre os profissionais da educação nos artigos de números 61 a 67 da seguinte maneira:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

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

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação de profissionais, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade em curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Vale ressaltar também o seguinte artigo e parágrafo que fazem parte do Título IX “Das Disposições Transitórias”:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Esses artigos são relevantes e foram colocados na íntegra porque se referem à formação do professor, e entendendo que esse tema se constitui arcabouço desta pesquisa decorre daí a necessidade da apresentação destas determinações legais em vigor há mais dez anos, na intenção de, com isso, conseguir começar a justificar porque encontramos no grupo de professores em estudo diversos níveis de formação.

Segundo a professora Leda Scheibe (2005, p.171), foram responsáveis pela atual celeuma em relação à formação dos professores os seguintes pontos da Lei 9394: artigo 62 que introduziu a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; artigo 63 que institui os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, sendo o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; e ainda, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas para a formação de profissionais da educação para a educação básica.

Assim, pode-se afirmar que há uma lógica de globalização dos modelos pedagógicos e dos sistemas escolares que caminha no sentido de constituição de sistemas de ensino nacionais bastante parecidos. No entanto, essa lógica se combina com uma outra, que se liga às diversas situações locais de cada país, de cada região e de cada circunstância histórica específica, o que contribui para estabelecer as diferenças que também podem ser observadas.

Esses mecanismos de globalização e localização levam à identificação de semelhanças e diferenças nas condições de trabalho, de vida e de formação e na própria identidade dos professores em todo o mundo. De um lado, ser professor é necessariamente parecido por todo lado, na medida em que os diversos sistemas escolares são também parecidos. No entanto, há também diferenças sensíveis, já que diversas situações locais têm particularidades, que contribuem para dar os contornos específicos de cada caso (CORDEIRO, 2007, p. 17-18).

Talvez essas colocações possam servir para justificar a diversidade de formação encontrada nos professores alfabetizadores do grupo G do Programa “Letra e Vida” em Piracicaba, no ano de 2007. No quadro 5 que segue, estão os dados que demonstram essa heterogeneidade evidenciando que a formação dos professores do grupo em análise é, em raros casos, a mesma.

Considerando-se que o intervalo entre o tempo máximo e o mínimo desses professores em sala de aula não ultrapassa duas décadas, pode-se concluir que, em um curto período de tempo, surgiram professores legalmente habilitados por distintas vias que parecem ser fruto de políticas de formação de professores descontínuas e fragmentadas.

O Quadro 5 tem por objetivo apresentar alguns dados sobre os professores que se constituem objeto de pesquisa deste trabalho.

<b>Nome</b>	<b>Nível de ensino em que leciona</b>	<b>Série que leciona</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Formação</b>
1	Ciclo I Ensino Fundamental	4ª	2 anos	Magistério Pedagogia
2 <b>(Nunca compareceu)</b>	Ciclo I Ensino Fundamental	1ª	2 anos	Magistério Pedagogia / Séries iniciais Mestrado em Educação
3 <b>(Desistente)</b>	Ciclo II Ensino Fundamental	Prof. Coordenador de ciclo I	16 anos	Magistério Licenciatura plena em Educação Artística.
4	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	20 anos	Magistério Normal Superior
5	Ciclo I Ensino Fundamental	1ª	10 anos	Magistério Pedagogia
6 <b>(Desistente)</b>	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	10 anos	Magistério Pedagogia
7 <b>(Desistente)</b>	Ciclo I Ensino Fundamental	Prof. Coordenador de ciclo I	12 anos	Colegial Licenciatura em geografia.
8 <b>(Desistente)</b>	Ciclo I Ensino Fundamental	Projeto de reforço.	1 ano	Magistério Pedagogia
9	Diretora de Escola	Não leciona.	25 anos	Magistério Pedagogia Licenciatura plena em Matemática
10	Ciclo I Ensino Fundamental	1ª	10 anos	Magistério Pedagogia/ Séries Iniciais Especialização em Psicomotricidade
11	Ciclo I Ensino Fundamental	1ª	22 anos	Magistério Pedagogia Especialização em Psicopedagogia
12	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	17 anos	Magistério Normal Superior
13 <b>(Desistente)</b>	Diretora de Escola	Não leciona	22 anos	Colegial, Magistério, Pedagogia e Licenciatura em Geografia.
14	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	12 anos	Magistério e Pedagogia.
15	Ciclo I Ensino Fundamental	4ª	18 anos	Magistério e Pedagogia.
16	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	20 anos	Magistério (Espec. Pré- Escola) e Pedagogia.
17	Ciclo I Ensino Fundamental	1ª	19 anos	Magistério, Pedagogia. Extensão em Pedagogia da Fraternidade.
18	Ciclo I Ensino Fundamental	2ª	10 anos	Normal e Pedagogia
19	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	22 anos	Magistério, Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.
20	Ciclo I Ensino Fundamental	4ª	21 anos	Magistério, Pedagogia e Licenciatura em Psicologia
21	Ciclo I Ensino Fundamental	2ª	22 anos	Magistério e Licenciatura em Educação Física.
22	Ciclo II Ensino Fundamental	Prof. Coordenador	15 anos	Técnico em Patologia Clínica e Pedagogia.



23 <b>(Nunca apareceu)</b>	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	17 anos	Apenas Magistério
24	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	9 anos	Colegial, Magistério e Pedagogia.
25	Ciclo I Ensino Fundamental	3ª	5 anos	Técnico em Enfermagem, Pedagogia. Especialização em Alfabetização.

### Quadro 5 – Dados sobre os professores pesquisados

Fonte: Elaborado pela autora

## 3.2. As reformas educacionais no Ensino Fundamental a partir do ano de 1986

Parece ser crescente e permeia inclusive o senso-comum em nosso país a necessidade de uma educação de qualidade; em especial ressalta-se a importância da melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Essa qualidade está diretamente ligada ao tipo de trabalho pedagógico realizado pelos professores, que, por sua vez, decorre da progressiva conscientização sobre a necessidade de se oferecer as condições objetivas para o fortalecimento desse trabalho visando atingir os resultados esperados.

Neste sentido, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão que compõe a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publicou, no ano de 1986, um documento com orientações para a alfabetização nas séries iniciais em que se destacavam pressupostos construtivistas, o que, necessariamente, implicou numa revisão nos métodos de alfabetização e, conseqüentemente, a adoção de diferentes procedimentos didáticos com o objetivo de um alinhamento com a Teoria Construtivista.

As propostas contidas neste documento ainda hoje, depois de mais de 20 anos, são apontadas por grande parte dos professores como inovadoras.

Esse fato parece merecer investigação, uma vez que no estado de São Paulo a orientação para que a alfabetização se estruturasse do referencial teórico construtivista foi apresentada já no início da década de 1980, época em que ocorreu a reorganização da escola pública de 1º grau, com decorrente reestruturação curricular em 1983 que instituiu a implantação do Ciclo Básico, através do Decreto 21.833, de 21.12.1983.

Esse concebido caráter inovador parece que vem se perpetuando no interior da escola de ensino fundamental há mais de duas décadas, sem de fato efetivamente adquirir caráter de permanência nem mesmo como proposta.

Parte-se, portanto da constatação de que as orientações para a alfabetização nas séries iniciais, norteadas por documento oficial da CENP elaborado há mais de duas décadas, ainda não se solidificaram como prática pedagógica alfabetizadora e o mais surpreendente é que na rede pública do estado de São Paulo, ainda se apresente para muitos professores como uma recente proposta.

Mesmo a despeito de toda a sinalização favorável que apontam os resultados da pesquisa científica sobre a alfabetização, em especial aquelas realizadas pela Dr<sup>a</sup>. Emilia Ferreiro no campo da aquisição da escrita, um olhar mais próximo nas salas de aulas parece revelar que muito pouco se conseguiu caminhar. Uma caminhada no sentido de formar o professor alfabetizador para uma prática que se sustenta no pressuposto já largamente comprovado de que a escrita é um objeto particular na medida em que deve ser vista com características de objeto sociocultural real, cuja existência ultrapassa o ato da emissão; cuja apropriação pelo aprendiz ocorre por um processo interno de

construção em que ele usa suas idéias assumindo o risco de enfrentar contradição, em uma relação mediada pelo meio social no qual está imerso.

Em consonância com essa perspectiva, destaque especial merece os trabalhos do psicolingüísta Frank Smith, quando evidencia que não é o método que determina a aprendizagem da leitura – qualquer que seja ele – uma vez que esta aprendizagem é resultado de um processo interno de aprendiz em que a qualidade da intervenção pedagógica do professor pode levar ao sucesso ou fracasso em relação a esse objeto de conhecimento. Este autor sustenta que a qualidade dessa intervenção se mostra comprometida em função da incapacidade dos métodos em demonstrar a necessária compreensão sobre este objeto que, neste caso, é a escrita e a leitura.

São estas as palavras de Telma Weisz na apresentação da edição brasileira do livro “Compreendendo a leitura”, da autoria de Frank Smith (1989, p.12).

Sem esta compreensão, a ação docente fica reduzida a um triste jogo de “cabra cega”, um jogo onde não há vencedores, todos são perdedores: os alunos porque fracassam em proporções inaceitáveis – seja através da repetência que é a oficialização do fracasso, seja ao longo de sua experiência escolar – os professores porque, desprofissionalizados, reduzem-se à condição de mão- de- obra barata.

A quantidade e qualidade das pesquisas sobre o processo da leitura, a forma pela qual a mente humana extrai, produzem significado a partir de um texto escrito e sobre o processo pelo qual se aprende a ler cresceram de modo espantoso nas últimas décadas. O acesso a esta produção científica, de fundamental importância para o professor, é, no entanto, muito difícil por sua dispersão e tecnicidade.

A insuficiência de modelos de capacitação parece velar os resultados do trabalho acadêmico. A dificuldade de divulgação dessas pesquisas científicas, parece dificultar o entendimento que sinaliza o enorme ganho

qualitativo na importante dinâmica entre ensino e a aprendizagem, quando se concebe o sujeito da aprendizagem como construtor de seu conhecimento.

### **3.3. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”**

Os conhecimentos hoje possíveis graças às investigações na área da psicogênese, inauguradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, possibilitaram a construção de uma didática da alfabetização. Surgiu com isso a necessidade de formular e validar propostas pautadas nesse conhecimento sobre a aprendizagem, incorporando-as tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores brasileiros.

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura ofereceu, a partir do ano de 2000, às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), e depois do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”.

O programa de formação de professores alfabetizadores “Letra e Vida” é um curso de atualização com a duração de cento e oitenta horas distribuídas em três módulos, com duração prevista de aproximadamente doze meses. Destinado a professores das redes públicas do Estado de São Paulo e promovido pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão que compõe a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, teve início no primeiro semestre de 2003 com uma abrangência inicial, que envolveu

no Estado de São Paulo 73 núcleos representados por diferentes Diretorias de Ensino, 1060 coordenadores de grupo da rede estadual, 343 coordenadores de grupo da rede municipal, 50367 professores cursistas da rede estadual e 17785 professores cursistas da rede municipal.

São objetivos gerais do “Letra e Vida”, conforme colocado no caderno de apresentação do programa, os que se seguem:

- Promover uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática quanto à metodologia de formação.
- Formar quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Promover a valorização do professor alfabetizador.
- Resgatar a responsabilidade das Diretorias de Ensino e das Unidades Escolares para com a aprendizagem de todos os alunos.
- Favorecer a ampliação do horizonte cultural dos formadores e dos professores cursistas.

Além dos professores, participam deste programa outros profissionais da educação, geralmente coordenadores pedagógicos e diretores de escolas. A adesão desses educadores é facultativa e de uma forma geral parece que a razão principal que os motiva a freqüentarem os encontros é a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem da cultura escrita nas diferentes modalidades de ensino.

Todo o plano de ação desenvolvido se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias ao professor que ensina a ler e escrever, possibilitando também a formação de profissionais para atuarem como formadores de professores, no que se refere à alfabetização. A idéia de competência é aqui entendida como a capacidade de mobilizar recursos, para responder aos diferentes desafios colocados ao professor

alfabetizador na sala de aula. Especificamente segundo o caderno de orientações metodológicas do programa, elas são as seguintes:

- Diagnosticar a fase do processo de alfabetização em que o aluno se encontra.
- Monitorar as aprendizagens dos alunos.
- Dosar os desafios educativos em função das competências individuais e coletivas.
- Organizar o tempo didático, a rotina.
- Administrar a gestão da classe, grupos por necessidades, grupos por projetos etc.
- Negociar e explicitar um contrato didático.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos criando desafios que estabeleçam uma verdadeira cooperação.
- Lutar contra o fracasso escolar
- Mobilizar e criar dispositivos didáticos diferenciados.
- Assumir a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.
- Trabalhar em equipe através do desenvolvimento de atitudes de cooperação profissional.

Cada módulo do programa é composto por uma série de unidades, sendo que o primeiro módulo aborda conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização, o segundo trata de propostas de ensino da língua escrita focado em situações didáticas e o terceiro módulo propõe o desenvolvimento de um projeto e sugere o levantamento das competências e conhecimentos progressivamente construídos e ampliados pelos professores cursistas.

O trabalho de formação apóia-se em dois tipos de material:

O primeiro, com textos escritos e encadernados, parte deles destinados aos professores cursistas e formadores, e outro parte apenas como subsídio apenas para formadores.

O segundo material é formado por trinta programas de vídeo, especialmente produzidos para uso durante o transcorrer das aulas. Nesses vídeos merece destaque o fato de que todas as atividades apresentadas nas fitas envolvem situações reais de comunicação desenvolvidas em sala de aula mostrando atividades adequadas para as diferentes etapas do processo de alfabetização, não apenas para os alunos que já lêem e escrevem convencionalmente, mas para todas aquelas crianças que muito antes disso são capazes de reconhecer diferentes organizações discursivas. Estes materiais são organizados e entregues aos professores formadores e cursistas da seguinte maneira:

Material escrito:

Para todos os envolvidos com o Programa: Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Para os formadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais e Guia do Formador

Para os formadores e Professores: Coletânea de Textos

Material videográfico, apenas para formadores:

Série de vídeos Processos de Aprendizagem (Módulo 1)

Série de vídeos Propostas Didáticas I (Módulo 2)

Série de vídeos Propostas Didáticas 2 (Módulo 3)

Conforme descrito no Caderno de Apresentação, são dois os conteúdos recorrentes em todo o programa: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Permeiam esses dois temas, do ponto de vista didático, as seguintes questões da sala de aula: construção da autonomia intelectual dos alunos;

atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

O que se busca ao longo dos encontros semanais, com duração de três horas cada, é principalmente discutir: o que é a alfabetização estruturada a partir do uso textos, de diferentes gêneros, tendo como vertente balizadora, a psicogênese da língua escrita. Parte-se da tematização que toma como objeto de reflexão conceitos relativos à alfabetização, freqüentemente pouco familiar, ou geralmente desconhecida pela maioria dos educadores participantes.

São apresentadas possibilidades didáticas para a aprendizagem da leitura e escrita cujo foco de análise é a concepção da aprendizagem, a concepção do objeto a ser ensinado e a concepção do ensino assumida.

Sistematicamente é solicitado aos professores cursistas que desenvolvam as propostas apresentadas nos encontro em suas salas de aulas com o objetivo de que as mesmas venham a se tornar objeto de discussão na reunião precedente.

Busca-se oferecer um modelo de formação alternativo ao convencional que toma como referência a homologia de processos apoiada na metodologia de resolução de problemas e na tematização da prática.

O curso se justifica principalmente frente à importância de apresentar o que está sendo construído no campo da alfabetização nestes últimos 20 anos e



que se revela como uma mudança de paradigma, implicando na apropriação de conhecimento específico na área da didática.

Para desenvolver esse saber didático, o projeto trabalha concomitantemente com dois conteúdos: o primeiro é a aprendizagem da leitura e da escrita, e o segundo, decorrente do primeiro, indica como organizar situações didáticas apropriadas à aprendizagem dos alunos.

A equipe pedagógica responsável pelo programa é composta pela supervisão de Telma Weisz (doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e também do MEC) e coordenação geral de Rosana Dutoit e Rosaura Soligo (ambas coordenadoras do Projeto de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA/MEC).

Sustenta todo o Programa Letra e Vida a idéia de que a leitura tem papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda a riqueza e complexidade da língua escrita. É tomado como matriz referencial para a escrita o conto tradicional, sendo postulado que é ouvindo contos desde muito cedo que os alunos vão se apropriando da estrutura narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso.

Tomando por base a perspectiva acima descrita, o programa tem como objetivo geral mostrar como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e escrita. E, a partir desse conhecimento, propõe a organização de situações didáticas adequadas às necessidades dos alunos, visando principalmente criar situações para que eles possam perceber que o texto escrito tem características particulares que o diferenciam do texto oral,

situações em que esses alunos se tornam capazes de produzir textos usando a linguagem escrita num desafio de apropriar-se dos diferentes usos da língua dentro de contextos significativos.

Os objetivos específicos apresentados no caderno do formador do Programa Letra e Vida são:

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

Os pressupostos orientadores da formação de professores nesse programa são:

- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua formação e, por isso, um direito de todos os professores.
- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: 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 visa ao 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.

- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
- O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-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 essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional – de parceria e cooperação entre diferentes instituições – também contribui decisivamente nesse sentido.
- O estabelecimento de relações cada vez mais estritas entre as instituições de formação e as redes de ensino é condição para um processo de formação referenciado na prática real.
- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário e a processos de avaliação.

Reafirmando o compromisso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na busca da garantia do direito, de todas as crianças, de aprender a ler e a escrever, no ano de 2007 procurou-se dar atendimento à demanda de professores ainda não atendida.

Atualmente, em 2008, o Programa “Letra e Vida” tem como meta que, ao final do 1º ano, todos os alunos compreendam o sistema alfabético, sendo que a continuidade da proposta junto aos educadores se dá com o objetivo de promover o aprofundamento e desenvolvimento para o avanço tanto na formação dos coordenadores quanto dos professores concluintes, através de ações diversificadas nas Diretorias Regionais de Ensino que fazem parte da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Acontece também nesse período, a conclusão das turmas cujos grupos iniciaram em 2007.

Dando continuidade à urgência de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I em relação às competências de ler e escrever, expressas no SARESP 2005 (Sistema da Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi instituído através da Resolução SE-86, de 19/Dez/2007, uma nova formatação ao programa, agora com o nome de “Ler e Escrever” que remunera os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental para permanecer por mais quatro horas semanais em trabalho coletivo entre pares na escola para se atingir os seguintes objetivos: alfabetizar, até 2010, todos os alunos de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Essa proposta, já em andamento neste ano de 2008 na capital do estado e cidades que compõem a grande São Paulo tem promessa de ampliação para as escolas e professores do interior de São Paulo em 2009.

O objeto de estudo desta pesquisa se constitui de um grupo de educadores selecionados em março de 2007, pela equipe do Programa Letra e Vida da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.

Os critérios adotados para a escolha desses profissionais foram: o envolvimento dos mesmos no ensino de Ciclo I do Ensino Fundamental, aqueles que ocupassem cargo efetivo e, por último, dentro do total de inscritos, aqueles com mais tempo de serviço na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Quando da sua formação o grupo foi composto por vinte e quatro educadores, sendo dois diretores de escola, três coordenadores pedagógicos e

dezenove professores das quatro séries iniciais da Educação Básica, fase que é chamada de ciclo I.

Dentro dos diversos órgãos que compõem a Secretaria de Educação do Estado, cabe à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) a responsabilidade de supervisionar a proposta de formação continuada do Programa Letra e Vida.

O grupo em estudo recebeu a partir de cronograma estabelecido pela CENP o nome de turma G / grupo 16, denominação que visa diferenciar os diferentes núcleos do programa no Estado de São Paulo, onde ele exclusivamente existe, com o objetivo de facilitar o acompanhamento e a emissão de certificados.

O início das reuniões aconteceu em 5 de junho do ano de 2007, dentro de um calendário de quarenta e quatro encontros semanais, com a duração de três horas cada encontro presencial e uma hora de atividades geralmente desenvolvidas nas salas de aulas dos professores cursistas. O término está previsto para julho de 2008.

Compareceram ao primeiro encontro apenas vinte e dois dos vinte e quatro professores selecionados, e antes que se chegasse ao sexto encontro, ou seja, antes de um mês e meio do início, cinco cursistas desistiram, o que significou uma evasão de vinte e cinco por cento antes mesmos de se atingir 30 horas aula, o que representou dezessete cursistas na turma.

No final do segundo mês, ingressou nesta turma uma professora que havia interrompido o programa em grupo anterior. Chegou-se a dezoito educadores e esse número permaneceu inalterado até dezembro de 2007,

quando os encontros foram interrompidos para as férias, sendo que a previsão de retorno estava prevista para fevereiro de 2008.

Em fevereiro de 2008, quando se reiniciou o programa mais uma professora se viu impossibilitada de continuar porque havia ingressado como docente no município de São Paulo. Nesse momento a turma passou a ser formada por dezessete professores, o que representou uma taxa de evasão de 32%.

### **3.4. Professor: sujeito do processo de formação**

Cada um de nós deve, trabalhar em nosso domínio, em nosso rastro, considerando que os esforços dos outros não são antagônicos, mas complementares em relação aos nossos.

Edgar Morin

No ano de 2005, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou concurso público para o provimento de 10.268 cargos de Professor de Educação Básica I, momento em que apresentou o perfil do profissional desejado. Nele, como gestor do processo de ensino e aprendizagem, esse professor é responsável:

- a) Pela condução do processo de ensinar e aprender, capaz de realizar um ensino de qualidade que resulte em aprendizagens significativas e bem sucedidas, permitindo a inclusão dos alunos no mundo da cultura, da ciência e da arte.
- b) Pelo desenvolvimento de valores, de atitudes e do sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e a valorização da vida.

- c) Pela docência dos componentes curriculares do ciclo I do ensino fundamental de tal forma que:
- trabalhe com a pluralidade social e cultural, respeitando a diversidade dos alunos;
  - considere os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
  - desenvolva um trabalho pedagógico adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
  - demonstre domínio de conhecimentos de sua área de atuação que garanta aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas;
  - seja modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
  - elabore e desenvolva o plano de ensino a partir dos indicadores de desempenho escolar e das diretrizes definidas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação;
  - utilize metodologias de ensino que possibilitem abordagens contextualizadas e interdisciplinares;
  - planeje situações de aprendizagem desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
  - organize e utilize adequadamente os ambientes de aprendizagem, os equipamentos e materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos disponíveis na escola;
  - implemente processo de avaliação de desempenho escolar dos alunos que assegure o acompanhamento contínuo e individual da aprendizagem;
  - tenha responsabilidade pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos, desenvolvendo atividades de reforço e recuperação que promovam avanços significativos na aprendizagem.

Para Emília Ferreira (2005, p.48):

O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas. Em primeiro lugar está a situação dos professores como usuários da língua escrita. Há poucos dados sistemáticos a respeito, porém os poucos dados disponíveis parecem apontar para a mesma direção: os professores lêem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade

eles são o produto das más concepções de alfabetização já assinaladas.

Na sala de aula, na maioria das vezes, ocorre a concretização do ensino, e cada aula se caracteriza por ser um conjunto de circunstâncias particulares, que revelam elementos importantes do comportamento do professor, tais como: conceitos referentes a diversas abordagens dos processos de ensino e aprendizagem, opções teóricas declaradas e práticas manifestas. Entretanto, esses elementos nem sempre são claros para os professores, que não raras vezes, sequer os distinguem.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de estado a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação de professores, em cada âmbito local (MORAIS, 2006, p.25).

### **3.5. Algumas conclusões sobre a turma G**

Os encontros da turma 16/ grupo G terminaram em 12 de agosto de 2008, quando chegamos ao 44º encontro, com um total de dezessete professores concluintes, o que significou que neste ano de 2008, nenhum deles deixou o programa e a taxa de evasão permaneceu em 32%, ou seja, a mesma observada em dezembro de 2007.

Como forma de registro desses encontros, utilizamos o que chamamos de relatório reflexivo, que são anotações feitas cada noite por um professor,



cuja leitura era feita no início de cada encontro subsequente, com a finalidade de resgatar aquilo que havia sido discutido. Segue o texto elaborado por uma professora, na 40ª reunião:

Já estamos no final do curso. Se não fosse o cansaço físico e mental, acumulados nas nossas duplas, triplas... jornadas, eu diria: Que pena!

Não é demagogia. Realmente gosto de estar entre outros professores, poder dividir e até mesmo multiplicar, minhas dúvidas, meus anseios, minhas alegrias, frustrações, medos (Como será o processo de municipalização do ensino em Piracicaba? Será que vai acontecer? Aonde iremos trabalhar?).

Importante destacar, que aqui, não dividimos apenas, mas principalmente somamos. Pude aprender muito durante essas aulas sempre tão interativas.

Dentro da sala de aula, muitas vezes, nos sentimos muito sozinhos para dar conta de tantos problemas. Somos professores polivalentes, querem que sejamos onipotentes, e muitas vezes, me sinto impotente.

Nas nossas aulas, digo "nossa", porque nelas tivemos a possibilidade de nos sentirmos livres, para participar, interagir, dialogar de forma que interiormente pudemos construir novos conhecimentos. Não só aprendi, mas apreendi, através da compreensão, do julgamento e do raciocínio.

É esse o meu objetivo como professora: que através do ensino, meus alunos aprendam. Fundamentalmente, acho que é essa a proposta do "Programa Letra e Vida", se é que eu entendi bem.

Sinto nossas aulas, com a "cara" da Letra e Vida, porque nelas percebemos que é preciso vivenciar a proposta para que haja credibilidade.

Hoje, eu acredito que a questão é muito mais a mudança de postura do professor do que, uma mudança de método. Dentro desta visão, penso que a proposta se estende para todos os níveis de ensino, indo muito além da alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a divulgação dos recentes pressupostos teóricos, relativos à alfabetização e suas decorrentes estratégias metodológicas, é fundamental para o avanço das práticas de ensino que, em muito, contribui com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Particularmente, no que diz respeito à tão importante questão que é, para muito além da necessidade de se trabalhar os conteúdos, fazer com que os alunos sejam capazes de desenvolver o pensamento, continuamente e progressivamente.

Novos paradigmas exigem mudanças de padrões de comportamentos; isso não é tarefa simples e nem muito menos, rápida. Envolve, principalmente, no caso da docência, o entendimento de que como todos os seres humanos, os professores também são aprendizes pela vida afora.

Validar a necessidade dessa compreensão, em oposição à imagem histórica do mestre que detém o saber, significa estabelecer contínuos canais de diálogos e de troca de experiências entre os educadores, ancorados num sólido conhecimento do contexto da aprendizagem dos alunos, repensando os tempos e espaços da escola.

Os encontros, entre os professores alfabetizadores participantes do grupo G, do “Programa Letra e Vida”, em Piracicaba, parecem ter evidenciado que o exercício da ação e reflexão conjunta desses professores, obtida por meio do compartilhamento de experiências semelhantes em sala de aula e da sistematização da prática, teoricamente sustentada pelos pressupostos do curso, trouxeram significativa contribuição para a formação dos cursistas, com

decorrente conscientização do necessário comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

É urgente que esse compartilhamento não se mantenha apenas como uma eventual intenção. Precisa ocupar o lugar que lhe é devido, ou seja, de espaço permanente e fundamental, porque estabelece interlocução entre os professores, interlocução que é o principal instrumento no combate à resistência dos professores, uma vez que só através de contínuos diálogos, idéias são suficientemente discutidas e possíveis soluções são conjuntamente encontradas. Dessa forma, a docência deixaria, então, de ser um fazer solitário, concretizando-se a idéia de que o formar se dá na relação humana.

Quanto a metáfora “olho do furacão”, na natureza identificado como a área circular de ventos calmos e tempo bom encontrada no centro de um ciclone tropical intenso, aqui foi usada, com a intenção de representar que, apesar e acima de todas as turbulências, dúvidas e incertezas profissionais, é aí que moram nossos sonhos de educadores que pretendemos ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ANTÔNIO, Severino. *Redação: Escrever é desvendar o mundo*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Educação & Transdisciplinaridade, v.2.

BRASIL. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999, 134p. II.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: MEC-SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de apresentação. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997*. Brasília: MEC, 1997.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DIRETRIZES PARA A APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES. Escola Politécnica. Divisão de Biblioteca da Eusp. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horácio Gonzáles (et. al.), 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. (14).

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação (v.2).

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Claudia Berliner. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época, v.95.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à pesquisa em educação*. 2ª ed. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77.

LERNER, Delia. *É possível ler na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MORAIS, Artur G. de. Discursos recentes sobre a alfabetização no Brasil. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, no Simpósio Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos, abr, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovida pelo Departamento de Políticas de Educação, realizada na cidade de Brasília, em 27 abr. 2006.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAQUAY, Léopold; PERRENUOD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães d’Amorim. 22ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

REVISTA APRENDE BRASIL - ano 3 - nº 17 - junho/julho de 2007, p.7.

REVISTA COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA. São Paulo: Editora Mente e Cérebro, mar, 2005

SÃO PAULO. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Coletânea de textos – Módulo 2. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP São Paulo – 2005

\_\_\_\_\_. *Comunicado CENP*, de 9 de outubro de 2007. Secretaria de Educação, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Comunicado CENP*, de 8 de outubro de 2007. Secretaria de Educação, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 316 /1997/ CEE*. Secretaria de Educação, São Paulo.

SCHEIBE, L. . Didática e formação docente: formação inicial e profissionalização de professores para as séries iniciais. Tendências das atuais políticas nacionais.. In: ROMANOWSKI, J.P; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S. R.A. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Formação Docente, Aprendizado e Ensino*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005, v. 5, p. 47-60.

SEBER, Maria da Gloria. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997. Pensamento e ação no magistério.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3ª. Ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 444p.

### **Bibliografia em meio eletrônico:**

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/diversos.htm>. Acesso em 05 jul 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>. Acesso em 14 nov 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 17 jul 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em 12 dez 2007

\_\_\_\_\_. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/ensino-médio/magistério2.htm>. Acesso em 12 dez 2007

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 12 ago 2008.

\_\_\_\_\_. São Paulo Faz Escola. Disponível em **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em 10 jul 2008.

WIKIPÉDIA. Disponível em <http://www.wikipedia.org.br>. Acesso em 12 dez 2007.

## APÊNDICES

Os documentos que constam em apêndice são elaborações de atividades já desenvolvidas com o Grupo G, integrante desta pesquisa.



## Apêndice I – Bateria 01 de Questões

Questões para o Início do programa:

- 1) Considerando que a participação no Programa Letra e Vida é voluntária, o que foi relevante na sua opção?
- 2) Por que algumas crianças, mesmo freqüentando regularmente as aulas, não conseguem se alfabetizar?
- 3) Você lê diariamente para seus alunos? Por quê?
- 4) Muitos consideram que nós educadores, somos resistentes a mudanças. Você concorda? Justifique.
- 5) Como acredita que podemos nos tornar leitores proficientes?

Questões para o Final do programa:

- 1) A proposta do Programa Letra e Vida conseguiu corresponder às suas expectativas? Em que medida?
- 2) Algum aspecto do processo de alfabetização foi desconsiderado ao longo dos nossos encontros? Em caso afirmativo, qual?
- 3) A sua participação no “Letra e Vida” promoveu mudança na sua prática? Qual?
- 4) A partir de sua vivência no programa, que variáveis indicaria como aquelas que promovem o crescimento profissional do professor?
- 5) Como acredita que podemos nos tornar leitores proficientes?

## **Apêndice II – Bateria 02 de Questões**

### **Questões Grupo de Pesquisa**

#### **Término:**

- 1) A proposta do Programa Letra e Vida conseguiu corresponder às suas expectativas? Em que medida?
  
- 2) Algum aspecto do processo de alfabetização foi desconsiderado ao longo dos nossos encontros? Em caso afirmativo, qual?
  
- 3) A sua participação no “Letra e Vida” promoveu mudança na sua prática? Qual?
  
- 4) A partir de sua vivência no programa, que variáveis indicaria como aquelas que promovem o crescimento profissional do professor?
  
- 5) Como acredita que podemos nos tornar leitores proficientes?

## Apêndice III – Modelo de documento para uso de imagem

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Pelo presente instrumento particular

Residente à Sônia Maria Soans Arruda  
Rua Gomes Carneiro 668 Centro - Piracicaba S.P.

Data de nascimento 01/09/1958

RG: 11.167611-3

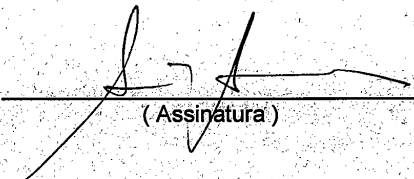
CIC: 015932708.36

Autoriza Rosana Calil, a utilizar-se da sua imagem ou nome, para fins de divulgação das suas atividades acadêmicas, podendo para tanto, reproduzi-la ou divulgá-la junto à internet, jornais, revistas, mídia eletrônica, fôlder e todos os demais meios de comunicação, público ou privado.

A presente autorização é concedida a título gratuito, sem que nada possa ser reclamado a qualquer título.

E por ser esta a expressão de vontade, declaro que autorizo o uso da imagem ou nome acima descrito sem qualquer contraprestação pecuniária.

Piracicaba, 16 de outubro de 2007.

  
(Assinatura)

#### Testemunhas:

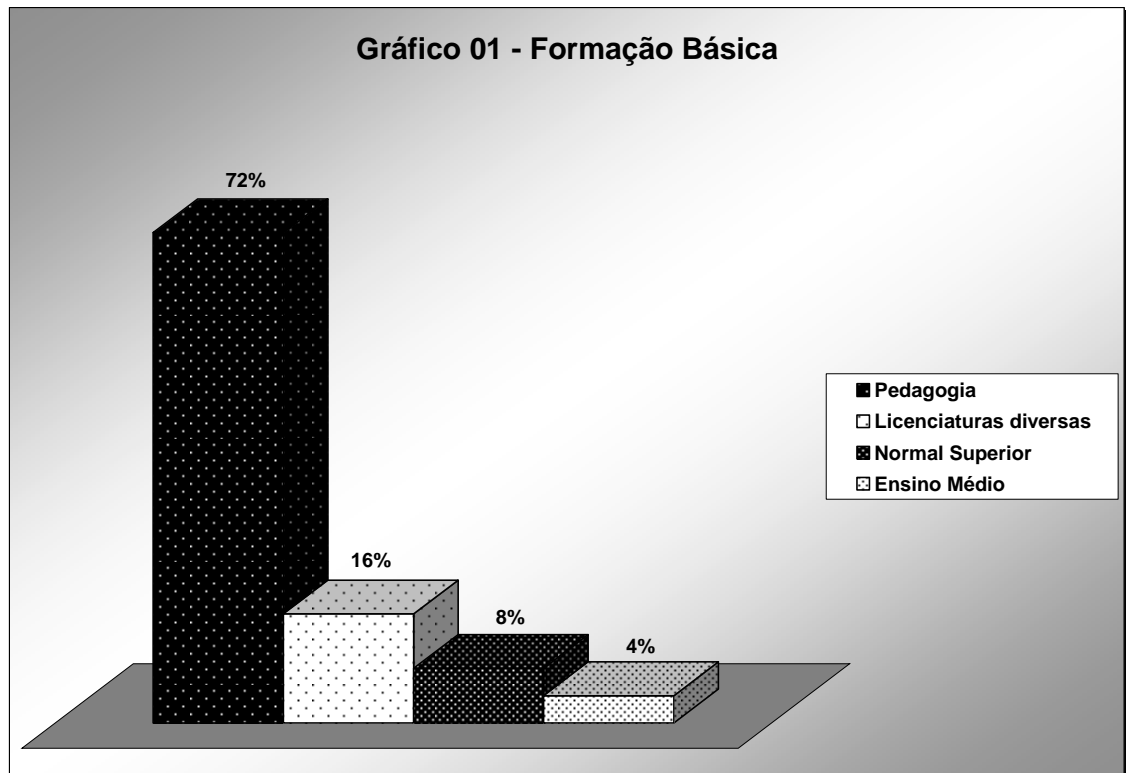
1) Nome: Marcia Joretti da Rocha  
CIC: 087 417 89897  
RG: 15 818 564

2) Nome: Fernanda Gomes Castro filha  
CIC: 02466716407  
RG: 27 1983280

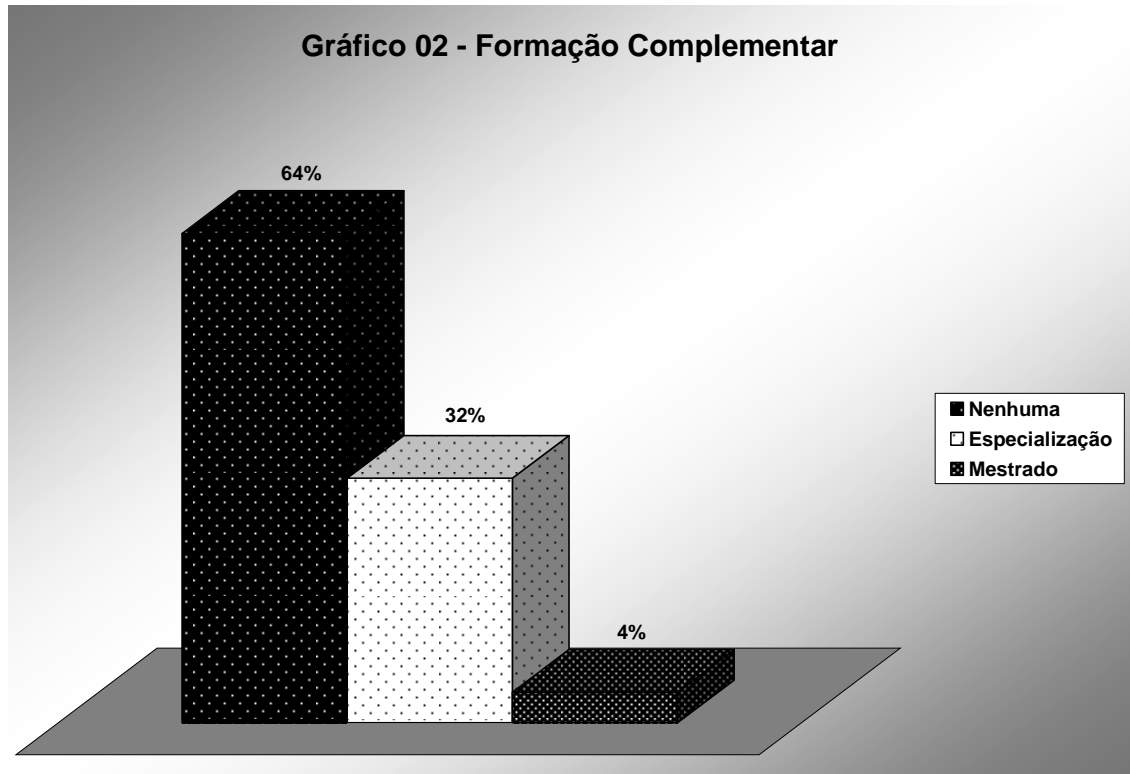
## Apêndice IV – O Grupo de Estudos



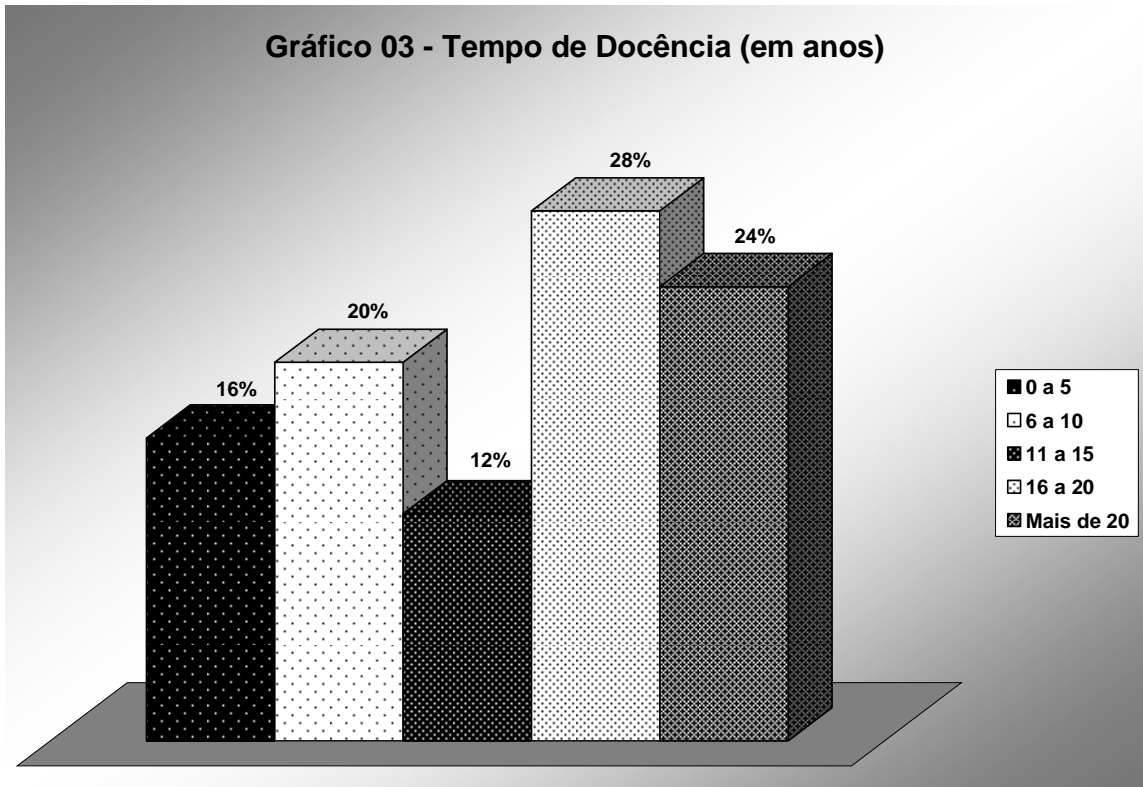
## Apêndice V – Dados Previamente coletados sobre a Formação Básica



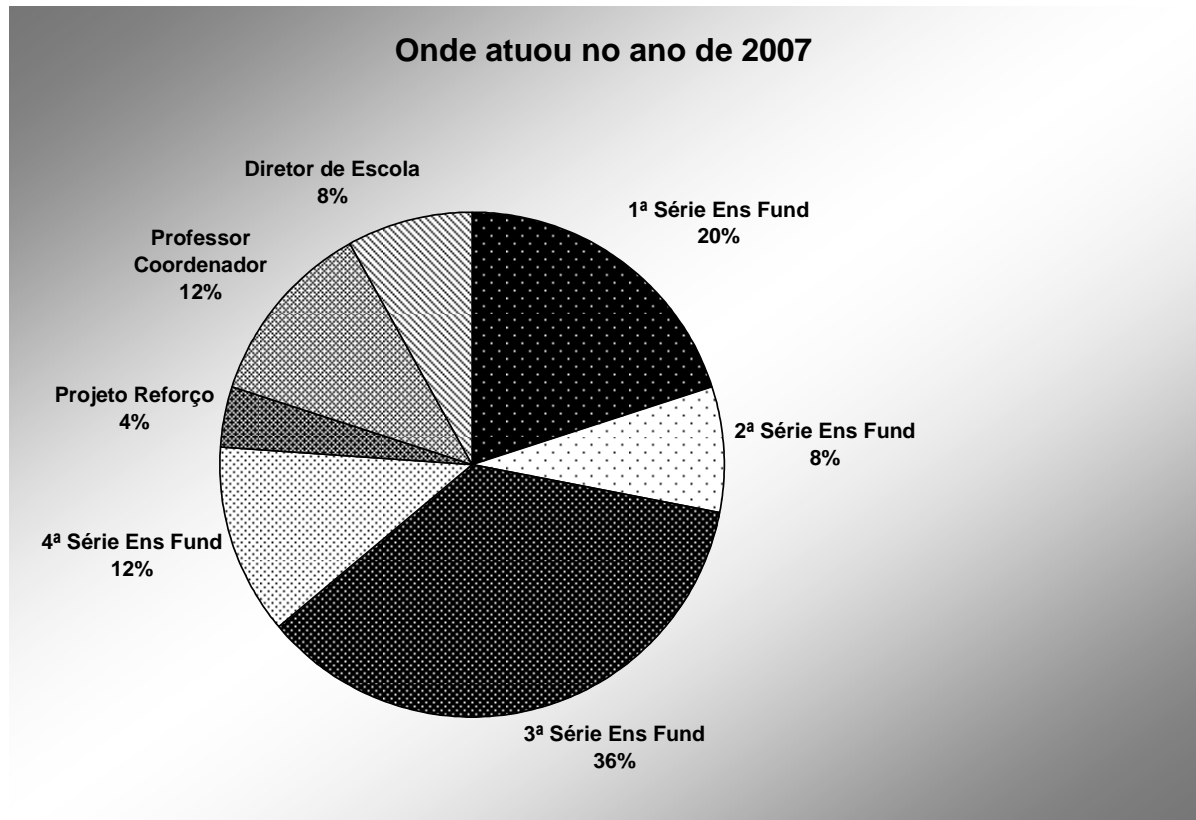
## Apêndice VI – Dados Previamente coletados sobre a Formação Complementar



## Apêndice VII – Dados Previamente coletados sobre o Tempo de Docência



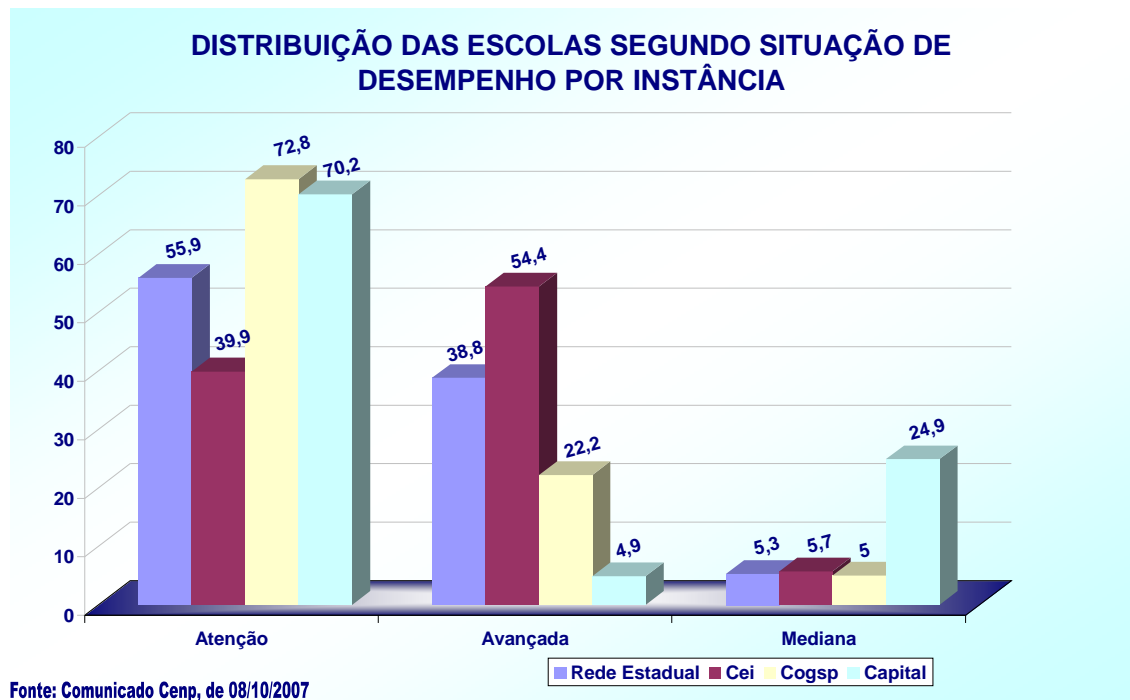
## Apêndice VIII – Dados Previamente coletados sobre Onde atuou em 2007





## ANEXOS

### Anexo I – Gráfico da CENP indicando a Distribuição das Escolas



## Anexo II – Documento da CENP premiando escola de Piracicaba

[Lixeira](#) | [Quarentena](#) | [Limpar lixeira](#) | [Editar pastas](#) | [Sair](#)

Nossa turma é tudo de bom, e a Márcia é ótima!  
PARABÉNS!

COORDENADORIA DE ESTUDOS E  
NORMAS PEDAGÓGICAS  
VIV

[HOME](#) | [SOBRE](#) | [FÓRUM](#) | [CRONOGRAMA](#) | [CONTATO](#) | [Adicionar aos Favoritos](#)

[Prêmio Professores do Brasil - 2ª Edição](#)

[UOL Links Patrocinados](#)  
 Quer reduzir peso? Emagrecedor Wenig Fett, um produto eficaz www.wenigfett.com  
 Trabalhe em casa E ganhe R\$1.500,00 sem sair de casa. Tempo parcial ou integral www.magnopost.com.br  
 Seu amor em 24 horas Torne-se amado e desejado agora. Seu amor chorando aos seus pés www.cantopusfashion.com.br  
 Quer emagrecer urgente? Wenig Fett, o emagrecedor da mulher inteligente. Saiba mais www.wenigfett.com  
 Anuncie aqui

**- Apresentação**  
 - Links relacionados  
 - Trabalhos selecionados  
 - Acesso ao sistema

OS VINTE MELHORES TRABALHOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS

ENSINO FUNDAMENTAL

Nº	Título de trabalho	Autor	Nome da Escola
1	UMA TARTARUGA MUITO ESPECIAL	Simone Fátima Costa Ribeiro	HENRIQUE BERTOLUCCI PROF
2	PROJETO: SOBREVIVÊNCIA HUMANA	Orglides Maria da Silva Neta	VILA SAO LUIS II
3	PROJETO RECONTANDO CONTOS DE FADA E FÁBULAS: CONSTRUÇÃO E RESGATE DE VALORES DA CIDADANIA	Roseneide Felix Lages da Silva	IVO BANDONI PROF
4	PASSEANDO PELA ARTE E LITERATURA, CONHECEMOS A NOSSA CULTURA	Maira Cristina Fernandes	DOMINGOS DE MACEDO CUSTODIO PROF
5	EDUCANDO PARA O CONSUMO SUPERMERCADO "COMPRE CERTO"	Sonia Rodrigues Pinto	MARIA APARECIDA DE FARIA PROFA.
6	MUNDO DA LEITURA	Sandra Kanagusku	GERMANO BENECASE MAESTRO
7	DAAE - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA AÇÃO EDUCATIVA	Silvana Cuceneli	ORLANDO HORACIO VITA PROF
8	EDUCAR É PREPARAR	Rita de Cassia salomão	ANTONIO LUIZ BARREIROS
9	PROJETO INTERDISCIPLINAR PRODUÇÃO JORNALISTICA	Claudia Regina Lermes	JULIA BERNARDES RODRIGUES PROFA
10	CONTOS DE FADAS	SANDRA MARA CUNHA CERVANTES	JOANITA BIANCHI BONSEGNO CARVALHO PROFA
11	REFLEXÃO DA ESCRITA A PARTIR DO COTIDIANO	Viviane Ferri Jangua	BAIRRO NOSSA SRA APARECIDA
12	A MARAVILHOSA MÁQUINA - O CORPO HUMANO	Vera Lúcia Rocha Melo Martins	SINHARINHA CAMARINHA
13	BRINCADEIRAS DE CRIANÇA	Valeria Aparecida Ribeiro Cesar Araujo	BAIRRO DO MANDU
14	LUGARES E SABERES	Kelly Victor	BENEDITO TOLOSA PROF
15	RECEITAS RÁPIDAS - PESSOAS SEM TEMPO - SP	Raquel Martins de Siqueira	JOAO MARINGONI
16	NOVO LOGOTIPO PARA SEPARAÇÃO CORRETA DO LIXO	Mário Paulo Martins	RUBIAO JUNIOR DR
17	HORTIFABULANDO-FÁBULAS E HORTALIÇAS TUDO A VER COM A LINGUAGEM	Rosalina Maria Pereira Gonçalves	PAULO JOSE OCTAVIANO PROF
18	JORNAL EM SALA DE AULA, E SUA AÇÃO PEDAGÓGICA	Marcia Sanches Wiege Martins	CAROLINA MENDES THAME PROFA
19	ANIMAIS AMEAÇADOS DO BRASIL	Patrícia Silveira de Pontes	BENEDITO VIEIRA DA MOTA
20	CANTOS, CONTOS E SEUS ENCANTOS	Sueli Alves do Nascimento Soares	REIKO UEMURA TSUNOKAWA PROFA EE

[Voltar para "Entrada"](#) | [Anterior](#) | [Próxima](#)

[ASSINE](#) | [DATE-PAPO](#) | [E-MAIL](#) | [SAD](#) | [Messenger](#) | [Voip](#) | [E-Mail Grátis](#) | [Shopping](#) | [ÍNDICE PRINCIPAL](#)

A senha do assinante UOL é secreta. Nenhum funcionário do UOL está autorizado a solicitá-la. Trocar senha.  
 © 1996-2007 UOL - O melhor conteúdo. Todos os direitos reservados.

## Anexo III – Matéria publicada sobre a premiação da professora da escola de Piracicaba

8 Gazeta de Piracicaba **Cidade** Piracicaba, domingo, 8 de outubro de 2006

EDUCAÇÃO

Professora de Piracicaba é premiada pelo uso de conto literário no aprendizado de 35 alunos

# Alfabetização 10

**O** secular conto de fadas Branca de Neve, escrito pelos germânicos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, entre os anos de 1812 e 1822, utilizado como recurso no desenvolvimento da leitura e escrita de 35 alunos da 1ª série do ensino fundamental da Escola Estadual Carolina de Mendes Thame, proporcionou à professora Sandra Valéria Lucio, 37, ganhar o Prêmio Educador Nota 10 deste ano, concedido pela Fundação Victor Civita. A professora piracicabana está entre os 10 premiados de todo o País, destacando-se na modalidade alfabetização. Antes de receber o troféu, em cerimônia promovida pela Fundação nesta terça-feira (10), em São Paulo, a professora participa de passeio cultural pela terra da garoa com os demais vencedores de outras modalidades. Sandra ganhou R\$ 10 mil e disputa com os outros nove professores o Educador Melhor do Ano, cujo prêmio é um curso de pós-graduação. A revelação será na terça-feira.

Sandra Valéria é pedagoga, chegou a cursar dois anos de psicologia e há 15 anos leciona na rede pública, sete deles dedicados à Escola Carolina de Mendes Thame. Para desenvolver o projeto Branca de Neve, a professora teve de cursar três módulos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida, da Diretoria Regional de Ensino. Juntamente com Sandra Valéria, formaram-se mais 149 professores com o objetivo de estimular a alfabetização por meio de versões originais de contos infantis.

Mas ela foi a única a inscrever o projeto Branca de Neve no concurso promovido pela Fundação Victor Civita. "Eu acreditei no projeto. Embora seja trabalhoso, é uma forma de melhorar a educação e sem gastar recursos", justifica. Na sala de aula, a professora lê a versão original de Branca de Neve e apresenta versões diferentes, de autores que modificaram o texto dos irmãos Grimm. A didática consiste em estimular as crianças a reconstruir o texto, fazer comparações entre as versões distintas.

Após a assimilação da história, as crianças recriam o conto de Branca de Neve oralmente. O próximo passo é a produção do

texto em duplas, seguido de revisão feita pela professora e com participação ativa dos alunos. Ao final do trabalho, a classe compilou os textos em um livro e cada um dos 35 alunos recebeu um exemplar. "Houve envolvimento total dos alunos, que compararam os trechos das diferentes versões", enfatiza.

Sandra Valéria diz que a utilização do conto infantil foi fundamental para o processo de alfabetização, que se tornou dinâmico e ocorreu de forma natural entre os alunos. Diariamente, ela leciona das 13h30 às 17h30, sempre com disposição e satisfeita pelo aprendizado de seus pequeninos. Solteira, Sandra divide seu tempo entre o magistério e os cuidados com o filho Thomaz, de 11 anos. Mesmo antes de receber o troféu, ela diz já ter sido premiada. "Sou a única professora negra a receber esse prêmio

em sala de aula leva dois meses. A intenção, destaca a coordenadora geral, é despertar nos alunos a paixão literária. "As crianças são incentivadas a evitar a repetição na oralidade e na escrita, produzindo textos coerentes e pontuados", relata.

**A Escola**

A Escola Estadual Carolina de Mendes Thame fica no bairro São Francisco e tem 360 alunos de 1ª a 4ª série. Todos os alunos, afirma Maria Elizéia Aparecida Monteiro da Silva, diretora da escola, participam dos projetos de alfabetização com contos literários. Além do "Branca de Neve", a escola oferece aos alunos os projetos Pequeno Polegar - para estudantes de 1ª a 2ª séries - e contos de assombração, para os de 3ª e 4ª séries. "Crianças que participam desse processo têm mais facilidade para entender a escrita, desenvolvem melhor a comunicação", enumera as vantagens.

Em poucos minutos de conversa, Tayná Guerra Batista, 8, aluna da 2ª série, mostra o domínio da concordância verbal. A menina é a prova de que a técnica contribuiu para a alfabetização. Comunicativa, ela fala com coerência das vantagens de participar do projeto Pequeno Polegar, com o mesmo método de ensino utilizado no "Branca de Neve". "A professora lê a história para nós e depois, contamos a história para ela reescrever na lousa. Na outra etapa, a gente escreve a história do Pequeno Polegar. Esses dois jeitos de aprender a ler e escrever são bons", garante.

A mãe da menina, a guarda civil Sandra Paula Guerra Batista, 32, elogia o método de ensino. Sandra diz perceber que a filha comete menos erros na escrita que outras crianças da idade escolar dela. A conversa, resultado da estimulação das histórias recontadas em sala de aula, flui com segurança. "Tayná é uma criança atenciosa, mas o método tornou o aprendizado mais fácil", diz.

**Prêmio**

Os 10 educadores nota 10, vencedores do Prêmio Victor Civita 2006, encontraram-se nessa sexta-feira (6), em São Paulo, para a programação cultural pela cidade. A festa de premiação será no Teatro Abril. Anualmente, a Fundação Victor Civita distribui R\$100 mil aos 10 vencedores. O prêmio é transmitido em rede nacional pela TV Cultura e assistido por 4,2 milhões de pessoas em 14 estados brasileiros.

Na Fundação, responsável desde março de 1986 - ano de lançamento - pela Revista Nova Escola, trabalham 45 profissionais, entre eles educadores, jornalistas, artistas gráficos, publicitários, pessoal administrativo. A revista é uma publicação de suporte para mais de 2 milhões de professores do ensino fundamental do País.

O Prêmio Educador Nota 10 é reconhecimento para profissionais que promovem a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil e para a formação de novas gerações de leitores, por meio da qualificação do educador da rede pública.


**Sandra vai receber prêmio em São Paulo**

**Hellen Caroline Monteiro da Silva e Vinícius Franguele Félix mostram o trabalho, resultado do projeto desenvolvido pela professora Sandra Valéria (no destaque)**



## Anexo IV – Notícias da Rede de Ensino – Diretoria de Piracicaba


Rede de Ensino - Diretoria de Ensino de Piracicaba Página 1 de 3




**Rede de Ensino**  
www.rededeensino.com.br

Principal | Escola da Família | Reforço e Recuperação | Pi  
Contato


A Diretoria




NRTE




Oficina




Supervisão




Planejamento




RED



**Notícias da Rede** 

*Parabéns Professora!*



Por acreditarmos no contínuo crescimento e envolvimento profissional de nossos professores, aproveitamos a oportunidade para parabenizar a professora Eloá Teles de Souza Carajol Delvage da Escola Professor Alcides Guidetti Zagatto, atualmente participante do Programa Letra e Vida, pela recente divulgação de seu Projeto sobre Alfabetização, publicado e disponível para consulta na Revista do Educador, páginas 12, 13 e 14 – Educação de Maio /2006. Trata-se principalmente, da indicação de procedimentos metodológicos e etapas que constituem um rico roteiro de aulas, desenvolvido com o objetivo de oferecer subsídios para professores alfabetizadores de crianças do ciclo I.

**OUTROS ACONTECIME**

Veja as escolas que estão com página de acesso na Rede Mund (Internet)

- E. E. João Sar  
[clique aqui](#)
- E. E. José Mai  
[Clique aqui](#)
- E. E. Luis Gon  
[clique aqui](#)
- E. E. Morais B  
[clique aqui](#)

## Anexo V – Produção de um grupo de crianças sobre a história da Rapunzel



## APRESENTAÇÃO

Este livro é o produto final de um projeto didático produzido pelos (as) alunos (as) da segunda série A do ano de 2008 da EE. Professor Eudir Benedicto Scarppari, decorrente do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: LETRA E VIDA .

A sugestão da formadora e a opção da equipe de formandas pelo conto dos Irmãos Grimm RAPUNZEL, deu-se por esse ser conhecido e apresentar um conteúdo adequado às diferentes séries.

Foram lidas para os alunos, diferentes versões do conto, para que fossem repertoriados e partir daí destacar as diferenças e semelhanças entre eles.

Após a realização das leituras, foi feito o reconto, e em seguida a reescrita por parte, procurando garantir a maior quantidade e qualidade dos detalhes apresentados pelos (as) alunos (as).

O momento da revisão coletiva do texto foi bastante produtivo, trabalhamos as características específicas de contos tradicionais, tipos de linguagem e suas adequações.

Paralelamente foram planejadas e desenvolvidas, diversas atividades contextualizadas dentro do Projeto Rapunzel, tais como: palavras cruzadas, escritas de diálogo entre os personagens, destaque de algumas partes da reescrita para a revisão da pontuação e outros conteúdos pertinentes.

O envolvimento dos alunos nesse projeto foi bastante significativo, sendo possível perceber o avanço dos mesmos, seja através da oralidade, escrita, leitura, ilustrações e até mesmo a transposição deste conteúdo para outras situações. No final do projeto já havia uma familiaridade com a linguagem culta e a identificação deste gênero textual.

## RAPUNZEL

Era uma vez um casal que desejava ter um filho inutilmente e um dia Deus ouviu suas preces.

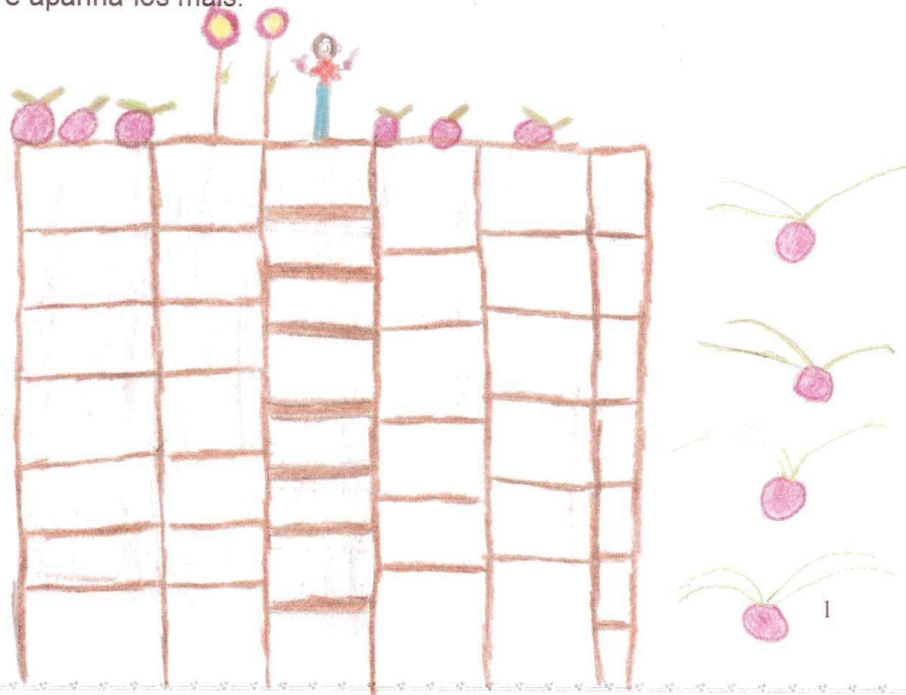
Do fundo da casinha deles, tinha uma janelinha que dava para ver alguns rabanetes verdes e fresquinhos no quintal da feiticeira. Porém, tinha um muro altíssimo que ninguém se atrevia em escalar, porque a feiticeira tinha grandes poderes.

A mulher que estava grávida ficou com vontade de comer os rabanetes e o marido perguntou a ela:

--- O que está acontecendo com você?

--- Se você não pegar os rabanetes do quintal da feiticeira, eu vou morrer logo, logo.

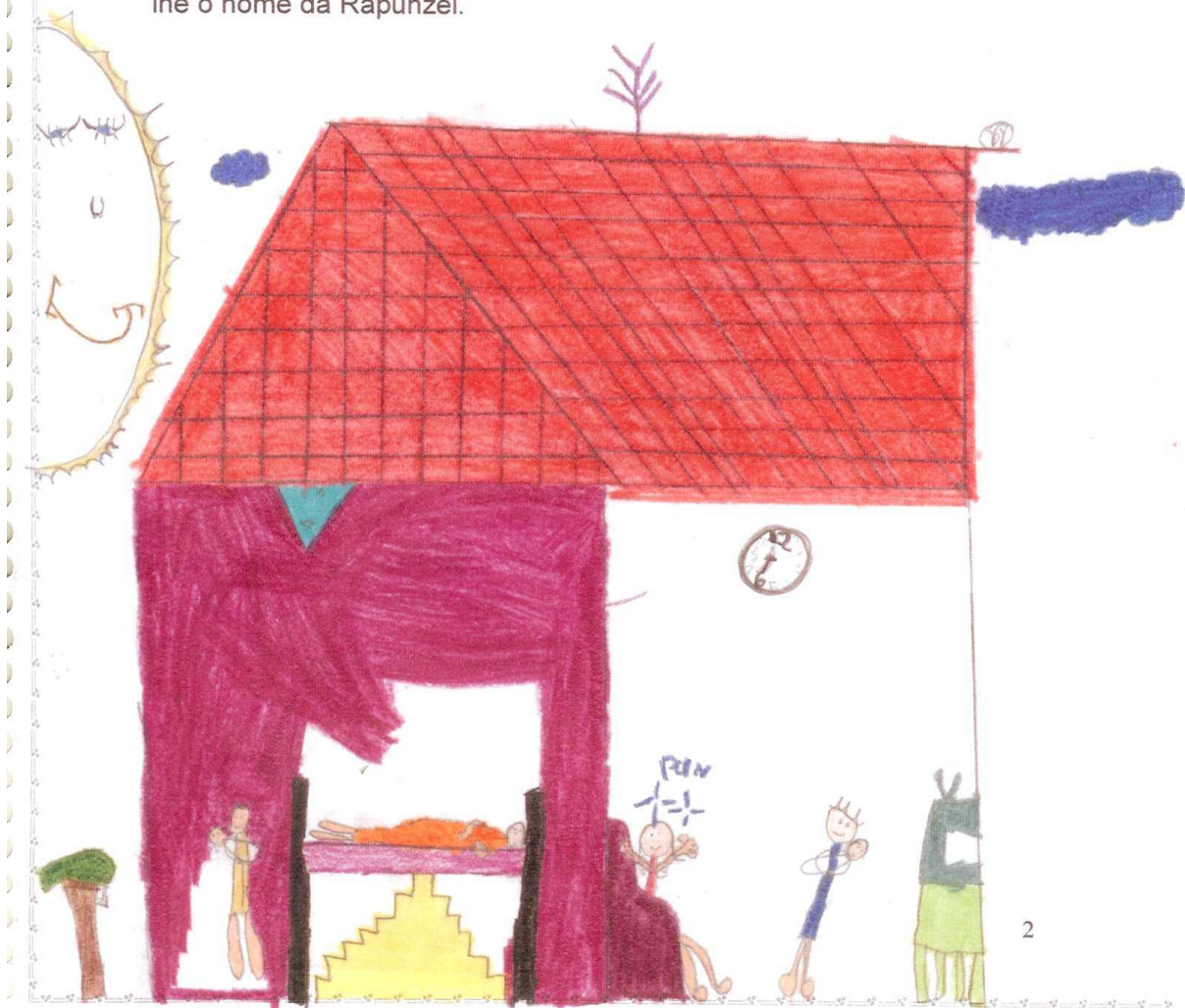
Quando chegou a noite, o marido, pegou a escada, colocou-a no muro, pulou e pegou alguns rabanetes. A mulher dele preparou uma salada e comeu deliciada. Só que no dia seguinte, ela ficou com mais vontade ainda de comer mais rabanetes, e o marido teve que dar um jeito e apanhá-los mais.



Mal colocou os pés no chão, a feiticeira apareceu com os olhos fumegante de raiva e disse:

--- Você está tentando roubar meus rabanetes? Então o homem explicou para a feiticeira que sua mulher estava grávida e que iria morrer se não comesse os rabanetes. A feiticeira se acalmou e deixou o homem levar o quanto quisesse mais com uma condição: quando a criança nascesse, ficaria com ela e seria cuidado como se fosse seu filho ou sua filha. O homem tão desesperado que estava concordou.

Dias depois a criança nasceu e a feiticeira apareceu na mesmo instante e levou a criança embora. Vendo que era uma menina, deu – lhe o nome da Rapunzel.





Rapunzel cresceu e se tornou a menina mais linda de baixo do sol.

Quando ela completou 12 anos, a feiticeira prendeu-a numa torre bem alta, que não possuía escada, nem porta, apenas uma janelinha no seu ponto mais alto. Quando a feiticeira queria subir na torre, ela chamava:

--- Rapunzel, Rapunzel, jogue a baixo suas tranças.

Rapunzel tinha lindas tranças que parecia fios de ouro. Toda vez que a feiticeira chamava, ela desenrolava suas tranças de vinte metros abaixo e a feiticeira subia por elas.



Passaram-se alguns anos. Certo dia o filho do Rei estava passando na floresta perto da torre e um lindo canto tocou seu coração, era Rapunzel que cantava para espantar a sua solidão. O príncipe quis subir até lá, procurou uma porta, escada, portão e não encontrou nada, então ele foi embora. Mais o canto de Rapunzel afetou-lhe o coração e ele voltou para ouvi-lo novamente, como estava cansado, parou para descansar de baixo de uma árvore perto da torre.



De repente o príncipe ouviu uma voz que dizia:

--- Rapunzel, Rapunzel, jogue abaixo suas tranças. Então a menina desenrolou suas tranças, jogou para baixo e a feiticeira subiu.

--- Ah! Ah! Ah! Então é esta a escada pela qual você sobe? Pois vou tentar essa sorte.

Ao cair da tarde, o príncipe ficou de baixo da janelinha e chamou:

--- Rapunzel, Rapunzel, jogue abaixo suas tranças.

Rapidamente, ela jogou e o príncipe subiu.



Quando Rapunzel viu o príncipe, se assuntou, porque nunca tinha visto um homem na sua vida.

O príncipe então falou:

--- Calma eu vim em paz.

A menina foi se acalmando e o príncipe ficou encantado com sua beleza, colocou a mão dela sobre a dele e pediu-a em casamento. Rapunzel pensou: este príncipe é mil vezes preferível do que a velha senhora. Então ela falou:

--- Sim eu aceito, mais não sei como descer. Sempre quando você vier, traga uma meada de fios de seda, com eles vou trançar uma escada, na hora que estiver pronta você me leva no seu cavalo. E combinaram de fugir a noite, porque a feiticeira costumava vir somente durante o dia.

Um dia, sem querer, Rapunzel falou:

--- Diga-me minha senhora: Como lhe custa tanto subir aqui, se o filho do Rei chega num instantinho?

--- Ah, menina ruim, pensei que tivesse isolado você do mundo e você me engana!

A feiticeira ficou furiosa, agarrou Rapunzel pelos cabelos e com a outra mão esbofeteou-as, cortou suas tranças, deixando-as cair no chão. Em seguida levou Rapunzel para o deserto, abandonou-a ali, para que ela passasse privacidade.



Então a feiticeira pegou as tranças de Rapunzel, pendurou as num gancho na janela e ficou esperando o príncipe voltar. Quando o príncipe chegou, ele chamou:

--- Rapunzel, Rapunzel, jogue abaixo sua tranças.

A feiticeira jogou as tranças para o príncipe subir. Quando ele entrou na torre, levou um enorme susto, não foi sua amada que encontrou, sim a feiticeira. Com muito ódio e um olhar chamegante de raiva ela falou:

Ah! Ah! Ah! Você veio buscar a sua amada? Pois saiba que a linda avezinha não está mais no ninho e nem canta mais. O gato apanhou-a, levou-a e vai arrancar seus olhos.

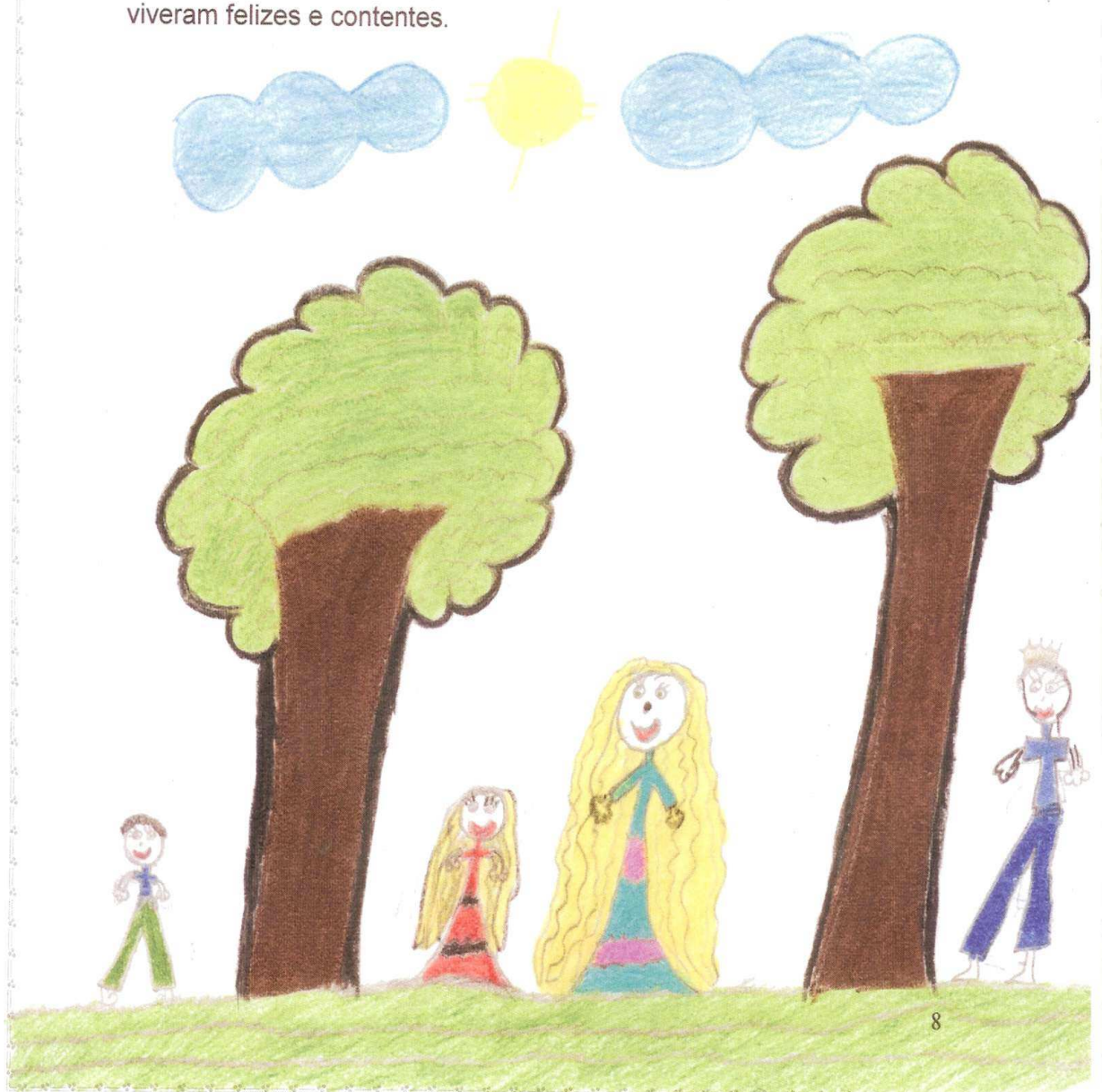
Desesperado, o príncipe atirou-se pela janela, caiu num monte de espinhos, furou os dois olhos, mais não morreu. Ficou muito tempo perambulando pela floresta e se alimentava dos frutos e raízes das plantas.



Os anos foram se passando e um dia o príncipe vagando pelo deserto, ouviu uma voz parecida com a de Rapunzel. O príncipe se aproximou e lá estavam: Rapunzel com seus filhos gêmeos, um menino e uma menina.

Rapunzel reconheceu o príncipe ficou muito emocionada, atirou-se nos seus braços e chorou de emoção. Duas de suas lágrimas caíram sobre os olhos do príncipe ele ficou enxergando melhor do que antes.

O príncipe levou Rapunzel com seus filhos para seu reino e viveram felizes e contentes.



## AGRADECIMENTOS

- Aos autores Jacob Karl Grimm e Wilhelm Grimm, professores, historiadores e folcloristas, que deixaram suas preciosas contribuições através de seus registros revelando-nos as fantasias e o fantástico no mundo da literatura;
- Ao grupo de estudo que proporcionou momentos de debates calorosos e que juntos (as) fomos construindo nossos conhecimentos, revendo nossas práticas, descortinando novos horizontes;
- À nossa formadora e mediadora Rosana Kalil, que soube conduzir o curso com suavidade, e com intervenções significativas;
- A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste projeto.

# 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](#)