



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

**O IDEÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DO PNAIC: POSSIBILIDADES DE
RUPTURAS NO CHÃO DA SALA DE AULA.**

LÍLIA CHRISTIANE VANZELER VIANA

ORIENTADOR: RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO

CAMETÁ – PA

2016

LÍLIA CHRISTIANE VANZELER VIANA

**O IDEÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DO PNAIC: POSSIBILIDADES DE
RUPTURAS NO CHÃO DA SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na Linha Cultura e Linguagem, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

CAMETÁ – PA

2016

LÍLIA CHRISTIANE VANZELER VIANA

**O IDEÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DO PNAIC: POSSIBILIDADES DE
RUPTURAS NO CHÃO DA SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na Linha Cultura e Linguagem, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo /UFPA

Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Silva /UEPA

Examinador (a) – Externo (a)

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu /UFPA

Examinador (a) – Interno (a)

Avaliado em: 19/04/2016

Conceito: _____

Data: ____/____/____

A todos nós,
que enfrentamos, no cotidiano escolar, os
obstáculos provenientes do nosso labor,
econômicos, políticos, sociais ou até mesmo emocionais.
Mas resistimos...

Essa resistência deve-se à perspectiva de que nossa ação, mediação...
de certa forma, pode colaborar com a formação,
de um ser singular, complexo, histórico...
Acima de tudo, um cidadão reflexivo.
A minha mãe, professora por tantos anos, hoje
aposentada e todas as crianças com as quais
aprendemos o sentido de viver e educar. A
Jamilly, Izabelly, Fabiany e Rian, meus
sobrinhos amados, com os quais aprendo a cada
dia.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me permitiu chegar até aqui e por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas. Pela vida e a possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

Ao meu mediador/Orientador, Prof^a Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, que com seus estudos e experiência acadêmica, mostrou-me novas possibilidades de olhar a prática educativa no cotidiano escolar.

Aos Professores examinadoras deste trabalho, Dr. Waldir Ferreira de Abreu - /UFPA e Dr^a. Maria das Graças Silva /UEPA, pela leitura competente e criteriosa e pelas relevantes contribuições.

Aos professores do PPGEDUC, que muito nos incentivaram na busca do saber, compartilhando conhecimentos.

Aos funcionários da secretaria do PPGEDUC, pela disponibilidade e atenção.

Ao corpo técnico e pedagógico da escola pesquisada pela colaboração com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos caríssimos colegas e amigos da primeira turma de Mestrado em Educação de Cameté (Antônia Lenilma, Daniele Silva, Gildeci, João Batista Wanzeler, Juliano Sistherenn, Maria Francisca, Pâmela, Rubens e Susana), por compartilhar saberes e experiências enriquecedoras.

Aos alunos, participantes da pesquisa e aos professores alfabetizadores da escola pesquisada que colaboraram com este estudo. A professora mediadora da turma pelo carinho, atenção e respeito durante todo o período em que estive presente, acompanhando as mediações pedagógicas nas suas práticas no dia a dia da sala de aula.

Ao diretor e vice diretora da Instituição pesquisada pela disposição, atenção e apoio.

Aos meus pais Benedito Fiel Viana e Maria Nirse Vanzeler Viana, pela confiança que sempre depositaram em mim, me fazendo acreditar nos meus sonhos, por me educarem para a vida e para a busca incessante do saber.

Aos meus irmãos Leila Christina Vanzeler Viana, Benedito Junicley Vanzeler Viana, Josicley Vanzeler Viana, Leile Cleiciane Vanzeler Viana, os quais sempre acreditaram em mim e manifestam felicidade com meu sucesso.

Ao meu amigo, amado e companheiro Gilcley dos Prazeres Filgueira, pela força, pela atenção e compreensão. Obrigado pela torcida, pelos elogios e por acreditar em mim. Por me fazer ter forças para superar muitos obstáculos. Por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, por compartilhar momentos felizes, angústias e dúvidas, estendendo sua mão amiga em momentos difíceis.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram e torceram por mim para mais esta conquista.

Em especial, a todas as crianças para as quais olhei atentamente nos momentos de aproximações para coleta de dados e sobre as quais estudei cuidadosamente durante a realização de todo processo da pesquisa. Crianças que me fizeram enxergar muitas outras possibilidades de educação e de vida.

*O pesquisador aceita às vezes comportar-se
como expert – até como exorcista...*

*O expert aceita o objeto que lhe é proposto, a
questão que lhe é submetida, e responde na
linguagem de quem levantou a questão.*

*A característica do pesquisador é a de
questionar a questão que lhe é feita,
interrogar os termos nos quais ela é
formulada.*

*Deve desconstruir e reconstruir o objeto que
lhe é proposto e a questão que lhe é
submetida.*

(CHARLOT, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de um estudo realizado durante o curso de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na Linha Cultura e Linguagem, sob o título “O Ideário Teórico Metodológico do PNAIC: Possibilidades de Rupturas no Chão da Sala de Aula”. Busca investigar possíveis e/ou efetivas rupturas provocadas pelo PNAIC, suas prescrições teóricas-metodológicas nos modos de ver, fazer e experimentar a práxis pedagógica mediadas pelos professores alfabetizadores e seus desdobramentos no chão da sala de aula. No percurso metodológico, foram realizadas análise dos Manuais, diretrizes e Cadernos de Formação do Programa, observações e intervenção em sala do 3º ano do Ensino fundamental, bem como nos cursos de formações, e realização de rodas de conversas, com cinco professores que fazem parte do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e uma professora do 4º ano. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e tem a abordagem sócia histórica como orientadora da investigação. Tomamos como referencial teórico, para análise dos dados, a abordagem histórico cultural sobre a compreensão do desenvolvimento humano, desenvolvida por Vygotsky e colaboradores. Os direcionamentos e redirecionamentos assumidos na pesquisa permitiram manter a interação com a realidade investigada e compreendê-la como algo vivo e dinâmico, pois Vygotsky (2000) sugere que o fenômeno deve ser estudado em seu processo de acontecimentos, em suas condições reais de produção. De acordo com os dados levantados e analisados identificamos a uniformidade e homogeneidade que, ainda hoje, compreende a dinâmica interativa do chão da sala de aula, a qual não se apresenta como um espaço interlocutivo como propõe Bakhtin. As crianças, são vistas de forma idealizada e homogênea, ignorando a criança real, que por meio de sua linguagem expressiva, negam os métodos de aprendizagem que lhes são disponibilizados. A linguagem trabalhada ainda é, artificial, fragmentada e controlada, como denuncia Vygotsky, reduzida a sua função denotativa, mesmo sabendo que esta é fruto da experiência humana, que tem valores e características próprias para cada sujeito. As práticas pedagógicas parecem se apresentar como rituais preocupados com a forma e com a norma e assim, as crianças não vivem o ensino da leitura como prática social. Percebemos que, as formações que os professores recebem, ainda, não está dando conta de desestabilizar as concepções de alfabetização dos professores e não estão situadas no contexto sócio histórico de vivência das crianças. Portanto, não consegue afetar as práticas metodológicas historicamente construídas pelos alfabetizadores em suas formações anteriores e que são influenciadas por fatores internos e externos, bem como não garante uma segurança para o exercício de seu trabalho docente. A maioria dos professores acredita no seu método como o melhor, mas não dão conta de afetar, motivar e trazer as crianças para as relações com o conhecimento. As exigências com registros e controle de resultados das atividades desenvolvidas, acabam gerando, por diversas vezes, simulacros na sala de aula, assim os direitos de aprendizagem acabam não sendo consolidados e o PNAIC, não consegue afetar, ainda, esses sujeitos com sua proposta teórico-metodológica e/ou tenta romper com as práticas tradicionalmente enraizadas, mas as condições sócias, matérias e estruturais os “impedem” de traçar novos caminhos e cumprir com o objetivo do Programa.

Palavras-chave: PNAIC. Educação. Alfabetização. Sujeitos. Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This research is the end result of a study conducted by the Program for Graduate Education and Culture of the Federal University of Pará, in line Culture and Language, under the title "The ideas Theoretical Methodological of PNAIC: Ruptures possibilities in the floor of Classroom". It investigates potential and/or actual disruptions caused by PNAIC, its methodological theory prescriptions at modes of seeing, doing and experiencing the pedagogical practice in everyday school life, implemented by alphabetizing teachers, and their consequences in pedagogical praxis in the classroom floor. In the methodological approach, it was performed analysis of manuals and notebooks Program Training, observations and interventions in class 3rd year of elementary school, as well as in training courses, and conducting wheels conversations with five teachers who are part of the cycle literacy (1st to 3rd year) and a teacher of the 4th year. This is a qualitative research and has the historical partner approach as guiding research. Data analysis was conducted considering the subject matter and the issues raised. We take as a theoretical framework for analysis of the data, the cultural historical approach to understanding human development, developed by Vygotsky and employees. The direction and made redirects the research allowed to keep the interaction with the investigated reality and understand it as something alive and dynamic, preventing a finding of static and definitive data, that is, within the cultural historical approach to human development, Vygotsky (2000) It suggests that the phenomenon should be studied in its event process in its actual production conditions. According to the data collected and analyzed identified the uniformity and homogeneity, that nowadays, comprising the interactive dynamics of the classroom floor, which does not present as an interlocutory space like Bakhtin suggests. Children are seen as idealized and homogeneous, ignoring the real child, who by his or her expressive speech, deny the learning methods that are offered them. The worked speech still is, artificial, cracked and controlled, like Vygotsky claims, shorten its denotative function, even knowing that this is part of human experience, which has its own values and features for each individual. Pedagogical practices seem to show like rituals concerned to the way and rule, so children do not try reading teaching as social practice. We realize that, teacher formation, yet, cannot unstable conceptions of teacher alphabetization and is not into the context of socio history of children living. Therefore, it cannot affect methodological practices historically built by alphabetizers in their previous formation, which is influenced by interior and exterior factors, likewise does not guarantee confidence for teachers' jog development. Most teachers believe in their methods as the best one, but cannot affect, encourage and bring children toward relations on knowledge. The requirements over registers and control of developed activities results tend to make, several times, simulacrum in the classroom, so the learning rights are not consolidated, and PNAIC cannot affect these ones with its methodological theory proposal and/or try to break practices traditionally gathered, but social conditions, materials and structural "block" them trace new paths and meet the Program aim.

Keywords: PNAIC. Education. Literacy. Subject. Pedagogical Praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma Zonas de Desenvolvimento proposta por Vygotsky.....	44
Figura 2 - Foto da orla da cidade de Cametá.....	71
Figura 3 – Mapa da localização do município de Cametá.....	72
Figura 4 - Foto aérea da cidade de Cametá.....	72
Figura 5 - Mapa Urbano do município de Cametá.....	75
Figura 6 – Atividade desenvolvida com os alunos.....	103
Figura 7 – Professora realizando leitura na cartilha.....	114
Figura 8 – Leitura contida na cartilha dos alunos.....	116
Figura 9 – Leitura individual na cartilha.....	118
Figura 10 - Atividade desenvolvida na sala.....	120
Figura 11 - Atividade desenvolvida na sala.....	120
Figura 12 - Crianças aguardando para fazer atividade.....	122
Figura 13 - Condições físicas da sala de aula.....	123
Figura 14 - Condições físicas da sala de aula.....	123
Figura 15 - Criança aguardando as demais concluir suas atividades	127
Figura 16 - Caderno com atividade do aluno	136
Figura 17 - Alunos copiando da lousa a atividade.....	139
Figura 18 - Alunos realizando atividade de colagem.....	150
Figura 19 - No fundo da sala o cantinho da leitura.....	153
Figura 20 - Atividade com jogos: Os crachás.....	162

Figura 21 - Atividade com jogos: Alfabeto Móvel.....	163
Figura 22 – Atividade avaliativa de Língua Portuguesa.....	171
Figura 23 – Resultado da dinâmica realizada com a turma.....	216
Figura 24 – Alunos produzindo suas imagens.....	230
Figura 25 – Alunos desenhando o espaço escolar.....	131
Figura 26 – Atividade desenvolvida com os alunos.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação.

MEC- Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

SGB - Sistema Geral de Bolsas

INDEP - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PPP- Projeto Político Pedagógico

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	20
2 ABORDAGEM HISTORICO - CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	24
2.1 O CONTEXTO CULTURAL COMO FATOR PRIMORDIAL DAS ALTERAÇÕES E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO.....	33
2.1.1 Os Instrumentos e os Signos: Elementos simbólicos e mediadores.....	36
2.1.2 O papel da linguagem na constituição da subjetividade e mediadora entre o sujeito e objeto do conhecimento.....	40
2.2 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA VYGOTSKY	46
2. 2.1 Conhecimento e afetividade na sala de aula	51
2.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL.....	55
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	62
3.1 A PESQUISA E O SEU DELINEAMENTO.....	62
3.1.1 Caracterização da Pesquisa	62
3.1.2 A natureza da pesquisa: qualitativa.....	63
3.1.3 A pesquisa documental.....	64
3.1.4 A opção pelo estudo de caso	64
3. 1. 5 A pesquisa de campo.....	65
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	66

3.2.1 Os alunos.....	66
3.2.2 Os professores.....	67
3.2.3 A Professora Pesquisadora.....	68
3.3 A OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA/RODAS DE CONVERSA.....	68
3.4 LÓCUS DA PESQUISA.....	70
3.4.1 Contextualização do lócus da pesquisa: Situação sócioeconômica e educacional da comunidade/bairro.....	73
3.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4 PARA COMPREENDER O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC.....	77
4.1 O QUE É O PNAIC, SEUS OBJETIVOS E ASPECTOS GERAIS.	77
4.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS	79
4.2.1 Concepção e Princípios da Alfabetização.....	79
4.2.2 Concepções: de Professor, de Escola, de Ensino, de leitura e Concepção de Sujeito. ...	81
4.2.3 O Que é decisivo para o êxito da Alfabetização na Idade Certa?.....	84
4.2.4 O Ciclo de Alfabetização e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).....	85
4.2.5 A Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.....	87
4.2.5.1 Os Materiais Didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação e os Cadernos de Formação e Livros Literários Infantis.	90
4.3 OS QUATRO EIXOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DO PNAIC E SEUS FUNDAMENTOS.....	92
4.4 INFORMAÇÕES SOBRE GESTÃO, CONTROLE SOCIAL, MOBILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO NO PNAIC.....	96

4.5 AS MANIFESTAÇÕES COGNITIVAS E SÓCIOAFETIVAS TECIDAS NO CHÃO DA SALA DE AULA.....	99
4.5.1 As Vozes, os olhares e Percepções.....	99
4. 5.1.1 O método da cartilha.....	112
4.5.1.2 Experiências intersubjetivas vivenciadas e as condições concretas de produção das relações de ensino.....	119
4.5.2 Mediações Professor e Aluno.....	125
4.5.2.1 Os “copistas”: Predomínio da escrita sobre a leitura.....	130
4.5.2.2 “Eu não sei ler. Só sei escrever, só sei falar”.....	143
4. 5. 3 O Cantinho da Leitura.....	153
4.5.4 Jogos: O Lúdico na Sala de Aula.....	161
4.6 O ENSINO DA LINGUAGEM QUANTO PRÁTICA SOCIAL OU RITUAL DE TÉCNICAS PREOCUPADAS COM A FORMA E O SOM DAS PALAVRAS?.....	168
4.6.1 As prescrições formativas do pacto: as percepções dos professores.....	173
4.6.1.1 “Os Alunos não querem Aprender...”.....	173
4.6.2 Série ou Ciclo: A Constituição do Formalismo ou Resistência?.....	180
4.6.3 A Promoção Automática: Realidade Idealizada e Realidade Vivida nas turmas do 4º ano.....	181
4.6.4 Os Direitos de Aprendizagem	186
4.7 SUJEITOS E HETEROGENEIDADE: AS PERCEPÇÕES DOCENTES.....	193
4. 8 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO: O OLHAR DOCENTE.....	200
4.9 AS TENTATIVAS DE RUPTURAS PROPOSTAS PELO PACTO: COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA.....	212

4.9.1 Mudanças nas Práticas de Ensino da Leitura na sala de aula: Novas possibilidades... Outros sentidos	213
4.9.2 Eu e Minha Escola.....	229
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235

REFERENCIAS

APENDECE A

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um estudo realizado durante o curso de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na Linha Cultura e Linguagem, sob o título “O Ideário Teórico Metodológico do PNAIC: Possibilidades de Rupturas no Chão da Sala de Aula”. Busca investigar possíveis e/ou efetivas rupturas provocadas pelo PNAIC, suas prescrições teóricas-metodológicas nos modos de ver, fazer e experimentar a práxis pedagógica mediadas pelos professores alfabetizadores e seus desdobramentos no chão da sala de aula.

A escolha desse objeto de investigação se deu a partir de inquietações ocorridas na atuação como professora, no ano de 2013, segundo semestre (durante seis meses), com uma turma de 3º ano, quando surge o PACTO. Em minhas observações iniciais fui dando-me conta que aquelas inquietações não eram apenas minhas. Passei, então, a prestar a atenção no que outros colegas, mais próximos a mim, diziam.

Apurando o olhar e a escuta das vozes percebi que havia dúvidas, reclamações, questionamentos sobre muitos aspectos do Programa, tais como: as formações que os professores estavam recebendo, os materiais didáticos e as formas de seu uso, os procedimentos de avaliação, a promoção automática, as práticas desenvolvidas na sala de aula, a expectativa do programa com relação ao ensino-aprendizagem e a árdua tarefa de conseguir fazer com que as crianças pudessem chegar ao final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização se apropriando do Sistema da Leitura e escrita com autonomia.

A relevância de um estudo dessa natureza se justifica tanto pelos objetivos apresentados e as contribuições pretendidas para o campo educacional, como também cabe destacar que, reconhecemos a relevância da pesquisa acadêmica no desenvolvimento de teorias que, em seu processo dialético, enquanto práxis, iluminam e ajudam a desvendar o empírico, ao mesmo tempo em que esse empírico amplia e fortalece o campo teórico. Outro aspecto refere-se à relevância social do estudo uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente para a melhoria no processo ensino aprendizagem, especialmente no que se refere às relações entre professores-alunos- conhecimento.

No percurso metodológico, foram realizadas análise dos Manuais, diretrizes e Cadernos de Formação do Programa, observações e intervenção em sala do 3º ano do Ensino fundamental, bem como nos cursos de formações, e realização de rodas de conversas, com

cinco professores que fazem parte do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e uma professora do 4º ano. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e tem a abordagem sócia histórica como orientadora da investigação. A análise dos dados realizou-se considerando o objeto de estudo e as questões levantadas.

Tomamos como referencial teórico, para análise dos dados, a abordagem histórico cultural sobre a compreensão do desenvolvimento humano, desenvolvida por Vygotsky e colaboradores.

A opção em trabalhar com a Perspectiva Histórico-cultural do Desenvolvimento Humano se deve pelo fato de que acreditamos que alguns princípios trazidos por essa abordagem podem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Acreditamos na importância da interação social, da mediação pedagógica para o desenvolvimento do aluno, capacitando-o melhor no processo de apropriação do conhecimento e sua constituição como leitor e cidadão para enfrentar os desafios trazidos por uma sociedade letrada. Consideramos fundamental a participação do “outro” no processo de construção do conhecimento e constituição do sujeito.

Os direcionamentos e redirecionamentos assumidos na pesquisa permitiram manter a interação com a realidade investigada e compreendê-la como algo vivo e dinâmico, pois Vygotsky (2000) sugere que o fenômeno deve ser estudado em seu processo de acontecimentos, em suas condições reais de produção. Este estudioso, ao elucidar o entendimento do funcionamento psicológico do sujeito nos ajudam a compreender os processos implicados nos sujeitos envolvidos no programa de formação do PNAIC e sua articulação com o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas.

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: Na **Primeira seção** apresentamos um tópico introdutório, seguido da origem do problema de investigação.

Na **Segunda Seção**, abordaremos inicialmente estudos sobre a constituição dos sujeitos e da subjetividade ancorada no enfoque sócio histórico de Vygotsky, com o intuito de compreender os fatores que contribuem ou não para a construção da subjetividade dos sujeitos. Em seguida, falaremos sobre o papel da cultura para o desenvolvimento humano e mostraremos como Vygotsky considera os instrumentos e signos, bem como a linguagem como constituidora da consciência e auto reguladora de nossas ações. Trataremos da linguagem dentro de uma concepção sócio histórica e cultural. O próximo item fala da relação

entre aprendizado e desenvolvimento na perspectiva Vygotskyana, seguido das considerações sobre a importância da afetividade para aquisição do conhecimento na sala de aula. Para finalizar esta seção veremos a concepção de alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural.

Na **Terceira Seção**, apresentaremos como ocorreu a trajetória da pesquisa para que possamos alcançar os objetivos propostos e responder aos nossos questionamentos e problema de pesquisa.

Já na **Quarta seção** faremos uma breve caracterização do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a partir de um estudo teórico em seus documentos oficiais, tais como: Cadernos de Formação do PNAIC, Manuais, Resoluções e Diretrizes. Mostraremos, a seguir, os dados coletados sobre o PNAIC, durante o levantamento teórico, bem como, faremos considerações sobre os dados coletados no período de observações, intervenções e rodas de conversas, onde lançaremos mãos das manifestações cognitivas e sócio afetivas tecidas no chão da sala de aula; as vozes, os olhares e percepções; das experiências intersubjetivas vivenciadas e as condições concretas de produção das relações de ensino; das mediações Professor e Aluno, bem como das percepções dos professores sobre as prescrições formativas do pacto, sobre os sujeitos e sua subjetividades e o olhar dos docentes para a Formação Continuada. Faremos assim nossas análises, na tentativa de analisar o ideário teórico metodológico do PNAIC e seus desdobramentos no chão da sala de aula, bem como desenvolver reflexões que, em seu processo dialético, enquanto práxis, ajudem a desvendar o empírico, ao mesmo tempo em que esse empírico amplie o campo teórico.

1.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1997)

A escolha do tema parte do interesse em levantar discussões à cerca das possíveis e efetivas rupturas provocadas pelo PNAIC, suas prescrições teóricas-metodológicas nos modos de ver, fazer e experimentar a práxis pedagógica mediadas pelos professores alfabetizadores e seus desdobramentos no chão da sala de aula, bem como a constituição de sujeitos (professores e alunos) e sua singularidade.

Este estudo teve como motivação inicial o fato da pesquisadora atuar como professora da educação básica durante 13 (treze) anos. Inclusive, ter trabalhado em 2013 e segundo semestre e 2014, em turmas do 3º ano, do ensino fundamental, considerada última fase do ciclo de alfabetização, já dentro das prescrições teóricas e metodológicas do PNAIC, objeto desse estudo.

Nesse período, vivenciei espontâneas inquietações que se faziam (e ainda se fazem), por muitos professores, em relação aos desdobramentos das ações propostas pelo Programa no espaço da sala de aula.

Convivemos com crianças oriundas da periferia de nosso município (Cametá), com realidades diferenciadas e que, em sua maioria, apresentam muitas dificuldades no processo de aprendizagem, sendo os fatores diversos. Por diversas vezes, nos sentimos angustiados, pois a educação que deveria ser o caminho para que as luzes se acendam em cada indivíduo, acaba excluindo-as e assim não se cumpre os direitos que são reservados a elas.

As crianças, partes dessa pesquisa, são oriundas de áreas de “invasão” e apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem, bem como problema de comportamentos sócio afetivos. São, também, crianças, filhos de migrantes de vilas e ilhas do interior cametaense, expulsos de suas localidades, principalmente pela falta de oportunidade. A cidade apresenta a imagem da esperança ou o único lugar possível a esses pais para conseguir condições dignas

de sobrevivência. Mas, na verdade, a cidade, a vida urbana acaba por lhes oferecer a sua face mais cruel e dolorosa: a exclusão, a subvida na periferia, em condições adversas e precárias.

No meio educacional ou até fora dele, parece haver certo discurso de que crianças privadas de condições sociais, econômicas e culturais adequadas, tais como moradia precária, alimentação insuficiência e cercada de influências negativas, tem grandes chances de não apresentar aqueles comportamentos sociais, afetivos e cognitivos esperados pela escola.

Segundo Ferreira e Marturano (2002) “as crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento” (p.39). Talvez, devido ao fato de muitos dos pais ou responsáveis por essas crianças apresentarem baixa escolaridade e não reconhecerem na escola uma oportunidade de ascensão social, então, passam adiante esse desinteresse, não incentivando seus filhos a dedicarem-se aos estudos. Há que se relevar, ainda, que muitas desses pais vivem situações graves de exclusão econômica, o que os leva a desempenhar atividades ocupacionais de baixa remuneração.

De acordo com os estudos realizados por Vygotsky (1896 – 1934), crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete. Esse autor chama a atenção para o papel importante que tem o grupo social, como o principal responsável para inserir a criança nas práticas sociais e culturais, condição indispensável para que esta venha a se apropriar dos modos de fazer, agir, pensar e sentir de seu grupo.

Durante o segundo semestre do ano de 2013 e primeiro semestre do ano de 2014, observamos as relações que eram tecidas em sala de aula, as práticas desenvolvidas pelos professores, suas queixas e suas vozes.

Eu, igualmente como as outras professoras, tomava conhecimento do PACTO, participando dos encontros formativos do mesmo. Os estudos teóricos e metodológicos realizados nesses encontros, assim como as conversas espontâneas com outras colegas professoras, motivaram-me a tomá-lo como objeto de pesquisa diante de diversos questionamentos que se faziam em relação ao Programa.

Neste cenário de preocupações e missões a cumprir estão professores e alunos, na trama constante da sala de aula, com inúmeras dificuldades e desejos. Contudo, diversas são as queixas dos professores referente a essas crianças que chegam a escola com dificuldades de aprendizagem por elas apresentadas e falta de acompanhamento da família com relação a educação das mesmas, turmas superlotadas, crianças com faixa etária diferenciada, sobrecarga, preocupações, limitações, controle, “propostas” de novas metodologias, o despreparo para trabalhar com alunos especiais (no ano de 2013 a “inclusão” foi realizada nas escolas do Município de Cametá de forma arrochada). Além de tudo, a resistência e manutenção de prática mecanizada, que não vem dando conta de resolver os problemas das crianças. Parece que as práticas não dão conta de fazer as crianças se apropriar da linguagem, da aprendizagem de forma eficaz. Situações estas que comprometem o processo de construção do conhecimento.

É nesse contexto de tensões e dificuldades que o PACTO¹ chega na escola, com o objetivo de contribuir para que, o professor possa dar conta do desafio que é alfabetizar as crianças até o final do 3º ano, que precisam se apropriar do S.E.A (Sistema de Escrita Alfabética) com autonomia. Inicialmente o Pacto se apresenta como um programa com objetivos gerais, sendo, um deles, o de preparar os professores para que atuem de forma qualitativa e trabalhar a alfabetização diante de alunos heterogêneos.

A escola parece ser tomada por um programa fenomenal em sua matriz teórica, mas que nas práxis da sala de aula, queixas e reclamações começam a surgir entre os professores. Assim, o Programa, em sua implementação prática, começou a enfrentar resistência de professores, em relação a diversos aspectos. Diante de tudo isso é que surge o nosso problema e objeto de estudo. Para investigá-lo nos propusemos algumas questões orientadoras, tais como:

O Programa se caracterizaria por apostar numa visão tecnicista/operacional do processo de ensino e da própria formação do professor e far-se-ia desconsiderando-se as próprias experiências e saberes da escola e de seus professores?

Os conhecimentos repassados nas formações não conseguiriam afetar os professores, desestabilizando suas práticas?

¹ O levantamento teórico do Programa será abordado na quarta seção.

Seria um programa teórico e metodologicamente “invasor” da escola em seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos?

O professor, nas formações, teria percebido como sujeito despossuído de conhecimentos do saber ser e do saber fazer e que precisaria aprender a ensinar como alfabetizar?

O Programa desconsideraria as peculiaridades do contexto cultural, socioafetivo dessas crianças, vendo estas de forma idealizadas e homogênea, ignorando-se a criança real?

Assim, diante dos questionamentos, acima levantados, busca-se investigar possíveis e efetivas rupturas provocadas pelo PNAIC (em suas prescrições teóricas e metodológicas) nos modos de ver, fazer e experimentar a práxis pedagógica no cotidiano escolar.

Na **Seção** seguinte, abordaremos estudos sobre a constituição dos sujeitos e da subjetividade ancorada no enfoque sócio histórico de Vygotsky, com o intuito de compreender os fatores que contribuem ou não para a construção da subjetividade dos sujeitos. Em seguida, falaremos sobre o papel da cultura para o desenvolvimento humano e mostraremos como Vygotsky considera os instrumentos e signos, bem como a linguagem como constituidora da consciência e auto reguladora de nossas ações. Trataremos da linguagem dentro de uma concepção sócio histórica e cultural, bem como da relação entre aprendizado e desenvolvimento na perspectiva Vygotskyana, seguido das considerações sobre a importância da afetividade para aquisição do conhecimento na sala de aula. Para finalizar esta seção veremos a concepção de alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural.

2 ABORDAGEM HISTORICO - CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Através dos outros nos tornamos nós mesmos.
(Vygotsky, 1978)*

Nessa seção, abordaremos a concepção sobre a constituição dos sujeitos e da subjetividade ancorada no enfoque sócio histórico de Vygotsky. Será exposto, também, as contribuições de S. I. Molon, a qual fala da constituição da subjetividade em sua obra “Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky. Aqui, pretendemos compreender os fatores que contribuem ou não para a construção da subjetividade dos sujeitos.

Nas palavras de Vygotsky (1987), no processo de constituição do sujeito, as atividades humanas são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de comunicações e meios de conexões das funções psicológicas superiores, presentes em todo o processo de constituição do sujeito. A linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito.

Para este autor, o sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação do sujeito com o outro sujeito é mediada. O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva Eu-Outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo.

É necessário, diz Vygotsky (1987), o reconhecimento do outro enquanto eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro enquanto eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas, mas nesta conversão, que não é mera reprodução mais reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento enquanto autoconhecimento e o conhecimento do outro enquanto diferente de mim.

O sujeito, na perspectiva histórico cultural, é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. O sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação Eu-Outro,

sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo.

Nesta perspectiva, a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica.

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

Na visão de Vygotsky (1987), o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangente, um ser histórico-cultural, moldado pela cultura que ele próprio cria. O Sujeito é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado. Entretanto, é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos.

Enquanto para o referencial construtivista o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade, sendo o sujeito considerado ativo, para Vygotsky (1987), esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (relações intrapessoais).

Entretanto, não devemos entender este processo como um determinismo histórico e cultural em que de forma passiva a criança absorve determinados comportamentos para posteriormente reproduzi-los. A criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem. Nesse sentido,

enquanto para Piaget a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito, para Vygotsky, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais. O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1987, p.101).

Esse aprendizado o qual fala Vygotsky se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois, desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Vygotsky (1987) atribui uma enorme importância à dimensão social no desenvolvimento humano. “O aprendizado é considerado como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim, o nível de desenvolvimento da criança dependerá do aprendizado que a mesma recebe”. (p.11).

Para este autor, as funções psicológicas especificamente da espécie humanas se originam no percurso das relações do indivíduo com seu contexto cultural e social, pois o homem é fruto de um processo interativo.

Considerando este princípio, tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Características essas que se representam nos seus modos de perceber de representar de explicar e de atuar sobre a realidade em que vivem, assim como seus sentimentos em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo. Portanto o funcionamento psicológico dos homens vai se constituindo nas suas relações sociais.

Ainda para Vygotsky (2007) acreditava que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, mas enfatizou que essa interação acontece em situações concretas de vida, na prática humana que atribui significado à produção material e à produção cultural, obras do humano, e não por meio de abstracionismos isolados ou reflexos reagentes. A constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização. Assim,

a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais. (MOLON, 2003, p 68).

Oliveira e Rego (2003) concordam com Vygotsky (2007) ao dizerem que a constituição de nossa singularidade, isto é, de nossa história pessoal e construída nas relações sociais, ou melhor, nas situações reais na qual o ser humano atribui significados as experiências vividas por ele, de como se vive, ao que se vive e como se sente e desta forma os processos subjetivos são construídos no decorrer de sua história. No entanto o fator determinante de seu desenvolvimento está na condição histórico-cultural específica de cada um.

Para Leontiev, o desenvolvimento do homem é um processo histórico e social, visto que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. (1978, p. 279).

Entretanto, apenas o aparato biológico não é suficiente para que o homem se torne homem, pois (...) cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Portanto, o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, quando se transmite, às novas gerações, o legado da humanidade. É o processo de apropriação e objetivação dos bens materiais e culturais que propiciam o desenvolvimento de novas gerações de seres humanos. A constituição da subjetividade humana caminha desse ir e vir do mundo interno para o mundo externo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Leontiev (1978), afirma que compreender a “(...) a essência humana como conjunto das relações sociais implica reconhecer que estas relações são produzidas pelos homens por meio da atividade consciente, encontrando-se na base destas relações as relações sociais de produção” (p. 285). Nesse sentido, a conexão entre subjetividade e atividade vital do homem (o trabalho), pois é pela atividade que este homem constrói a si mesmo e ao mundo.

Desta forma, a compreensão da subjetividade deve considerar que o homem pertence a uma forma determinada de sociedade, e que as particularidades desta sociedade condicionam a construção dos indivíduos que dela fazem parte.

Vygotsky e Luria (1996) enfatizam que a formação da subjetividade é condicionada tanto por fatores internos, como fatores externos; ou seja, tanto fatores culturais como o

próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores formam a personalidade da criança.

Para Vygotsky (1993) sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais. Para este autor, embora haja um consenso quanto ao papel da realidade social na formação do sujeito individual, alguns questionamentos e controvérsias a respeito desse papel e da gênese dos processos individuais dividem os autores atuais em duas categorias: uma que tende a privilegiar o funcionamento intra-individual e outra, o interindividual. O funcionamento voltado para o caráter intra-individual foi denominado de sociogênese e o de caráter interindividual, de intersubjetividade.

Dentre os autores preocupados em explicar a constituição do sujeito pelo funcionamento intra-individual, a maior referência é Jaan Valsiner, o qual enfatiza em seus estudos a sociogênese (que enfatiza a relevância do mundo social na formação das funções psicológicas) em contraposição à psicogênese.

Valsiner (2003) preocupou-se em verificar de que modo esse mundo social participa de maneira marcante na formação do sujeito sem que este se dilua naquele ou apenas o reflita. Assim, identificou dois modelos de transmissão cultural (unidirecional e bidirecional) e propôs um terceiro, ao qual chamou de co-construtivismo. Este autor, considerou que o contato com o meio social permite ao indivíduo condição necessária para construção de sua própria cultura pessoal, isto é, sua singularidade. Desse modo, complementou a teoria Vygotskiana desenvolvendo uma nova concepção a co-construtivista. Nessa concepção Valsiner diz que,

a pessoa constrói uma “cultura pessoal” (anticorpus da cultura coletiva) através de sua experiência prévia; a pessoa em desenvolvimento pode estar imune a sugestões do meio social, utilizando uma variedade de estratégias: ignorando, neutralizando, trivializando, resistindo, rejeitando. (VALSINER, 2003, p.51)

Este modelo unidirecional se resume na transmissão de ideias sem qualquer crítica, o que concebe a socialização como algo passivo e despersonalizado. Nele, o indivíduo seria simplesmente um depositário de normas e padrões de conduta sobre os quais não refletiria, apenas acataria.

O modelo bidirecional enfatizado por Valsiner (2003), vê os participantes no processo de transmissão cultural como transformadores ativos das mensagens culturais, mas

mesmo assim, para este autor, este modelo termina por enfatizar as sugestões sociais, havendo assim o predomínio do social sobre o pessoal.

Valsiner, preocupado com a construção conjunta do sujeito pela sociedade e pela pessoa, com vistas à preservação e sobrevivência desta última, desenvolve a perspectiva co-construcionista.

Esse autor estabelece três tipos possíveis de sociogênese: aprendizado harmônico, no qual o mundo social fornece as informações necessárias para o desenvolvimento pessoal, que faz com que o indivíduo se torne “socializado” harmoniosamente, um participante da sociedade; fusão, que seria a unificação dos processos pessoais e sociais, que pode levar à dissolução do sujeito, já que não há peculiaridades que o separem do mundo social; e contágio, inspirado na metáfora das doenças contagiosas, aborda os mecanismos de infecção e imunização no qual a pessoa pode neutralizar a infecção ou resistir a ela. Este último Valsiner valorizou e nele baseou seu modelo sociogenético co-construcionista.

Pelo co-construcionismo, a pessoa constrói o que Valsiner (1993) chamou de cultura pessoal em diferenciação à cultura coletiva. A construção da cultura pessoal se dá na resistência às sugestões sociais, garantindo a não-dissolução do sujeito no social. Além de tudo isso, negou o que há de mais significativo no enfoque de constituição de sujeito em Vygotsky: que o mesmo é um processo dinâmico e dialético, baseado na história, na cultura e no social.

O modelo co-construcionista, desprovido de historicidade, acaba por gerar um dualismo entre o pessoal e o social como instâncias estanques e separadas fisicamente, justamente uma das dicotomias mais combatidas por Vygotsky.

Desta forma, este autor enfatiza que, a constituição do sujeito pensante e, portanto, ativo, acontece através da autonomia de decidir o que internalizar, a partir do contato direto com certos significados, isto é, com as experiências prévias, possibilitando dessa maneira a construção de nossa “cultura pessoal”. Somos responsáveis por aquilo que somos ou nos tornamos ao longo de nosso desenvolvimento, uma vez que, somos constituídos de conceitos, e significados já formados e apresentados por outros indivíduos, que, assim como nós, pensam e agem de forma diferente.

Para compreender o funcionamento interindividual ou intersubjetividade, privilegiamos a teoria de James Wertsch (1988), outro autor fortemente influenciado pelas ideias de Vygotsky que ao contrário de Valsiner, priorizava o plano interpsicológico. Para ele, os planos intrapsicológico e interpsicológico estão diretamente ligados, pois, passam por uma transição que se realiza na comunicação praticada pelos grupos sociais.

Wertsch (1988), parte do pressuposto de que as propriedades dos processos interindividuais permitem a transição ao plano intra-individual, por meio de mudanças quantitativas e qualitativas, cuja origem está nos instrumentos semióticos que são utilizados nas interações sociais. Apresenta dois processos de análise do funcionamento interindividual: a definição de situação e níveis de intersubjetividade.

A definição de situação seria a maneira como se representam ou se definem os objetos ou acontecimentos em uma dada situação, sendo que os níveis de intersubjetividade existiriam conforme as diferentes formas de participação compartilhadas pelos interlocutores em uma definição de situação. Em outras palavras, lidaria com o emergente numa interação.

Nas palavras de Wertsch (1988) Rommetveit, a comunicação deve ser pautada em um mínimo de definição de situação compartilhada, isto é, num mínimo de intersubjetividade. Nessa perspectiva, a comunicação deve ser entendida como determinante para se alcançar o nível interpsicológico, pois, este se concretiza, a partir de conhecimentos compartilhados pelos homens.

A proposta de Wertsch (1988) leva a considerarmos a constituição da subjetividade humana a partir, de um ponto de vista interacionista, ou seja, determinada pela presença imediata do outro. Observou que os processos intersubjetivos podem ser identificados no que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (abordado em outro momento) uma vez que, ele descreve o desenvolvimento mental da criança a partir, da mediação de conhecimentos advindos de pessoas mais experientes.

Para este autor, a “Zona de Desenvolvimento proximal” apresenta quatro níveis que acontecem durante a passagem do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico. O primeiro nível define que a situação da criança difere da do adulto no sentido cognitivo, tornando a comunicação impossível. Desta forma, não há intersubjetividade. Já no segundo Nível, a criança não compreende a natureza da ação dirigida a um objeto, mas há uma definição da situação compartilhada. No terceiro nível de

intersubjetividade, a criança faz interpretações coerentes das ações do adulto. E enfim, no quarto nível a criança e o adulto estabelecem uma intersubjetividade completa, na qual ela tem o domínio da tarefa estabelecida pelo adulto.

Molon (2003) faz uma crítica a Wertsch, pois diz que este busca a partir da identificação dos diferentes níveis de intersubjetividade estabelecer um modelo fantasioso de relação entre a criança e o adulto. Concebendo vários níveis de intersubjetividade, o autor pressupõe a existência de um nível harmônico de intersubjetividade, que seria ideal na relação do adulto com a criança, sendo esta também a única relação (adulto/criança) por ele estudada. Esse nível ideal e harmônico segundo Molon não existe. E ainda questiona: Mas, o que ocorre em situações onde predomina o caráter não harmônico, os conflitos? Como podemos identificar níveis de intersubjetividade com a presença do irregular e do caótico nas relações sociais, advindos das diferenças entre os indivíduos e das diferenças sociais?

Segundo Molon (2003, p.57) “as pesquisas realizadas por estes investigadores indicam que a constituição do sujeito acontece dialeticamente, no funcionamento interpsicológico e não apenas em situações de intersubjetividade”.

Outros autores como Smolka (2003), mostram meios capazes de eliminar o dualismo entre intrapsicológico e interpsicológico, representados por Valsiner e Wertsch, pois esta tece considerações importantes sobre a constituição do sujeito, levando essas duas concepções a mesma categoria. Smolka, considera que a constituição do sujeito não se restringe apenas aos aspectos intrapsicológico ou interpsicológico, mas estão ligadas a uma relação dialética entre essas duas concepções, realizando-se através da palavra em uma dimensão semiótica.

Para Molon (2003), a compreensão do sujeito na concepção semiótica, faz referência à teoria de Vygotsky na qual, o homem constitui-se pelo outro, por meio dos sistemas de signos em especial o da linguagem. Nesse processo semiótico não se ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribuem-se novos significados. Ressalta que Smolka, preocupou-se com essa questão e assim, buscou mostrar que a construção do sujeito e de sua subjetividade explica-se na concepção de Vygotsky, uma vez, que está ancorada na ideia de que o homem se forma num processo dialético e semiótico. Superando assim, o reducionismo do sujeito e de sua subjetividade.

Nas palavras de Molon (2003), Vygotsky enfatiza que a constituição do sujeito sobre uma dimensão semiótica não ignora os processos intrapsicológicos nem os interpsicológicos,

mas vê-los como aspectos importantes na formação do sujeito. A constituição da individualidade e da singularidade, parte das relações sociais num processo que envolve elementos que se convergem e divergem, aproximando e afastando os homens uns dos outros.

No item seguinte trataremos sobre o papel da cultura para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1987), os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é assim esta será uma das principais influências no desenvolvimento humano.

2.1 O CONTEXTO CULTURAL COMO FATOR PRIMORDIAL DAS ALTERAÇÕES E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO.

*Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem,
todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza,
tudo isso é produto da imaginação e da criação humana...
Lev Vygotsky (1987)*

Mostraremos aqui, a concepção de cultura em Vygotsky, procurando apresentar a ideia de cultura para este autor e assim destacar a importância do ensino escolar no desenvolvimento dos indivíduos. A influência da cultura sobre o desenvolvimento psicológico foi estudada por esse autor a partir da análise do processo de emprego de signos como meios auxiliares das funções psíquicas, transformando-as de funções espontâneas em funções voluntárias. As funções psíquicas mediadas pelo uso dos signos existentes na cultura foram consideradas como funções superiores por Vygotsky, sendo assim, imprescindíveis para o desenvolvimento dos indivíduos.

A cultura para este autor é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e, assim sendo, o homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas.

Vygotsky (1987), ao se referir ao desenvolvimento psicológico da criança enfatiza que este é um processo de natureza cultural, o que em outras palavras quer dizer que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores quando em contato com a cultura de seu grupo social. Aos poucos, a criança vai se apropriando das significações que os adultos atribuem às coisas e, em particular, às suas próprias ações.

De acordo com os pensamentos de Vygotsky (1987), a constituição do sujeito passa pelo significado que o outro dá às ações que esse sujeito estabelece, além disso, o próprio significado que o outro dá a essas ações é produto de todo um processo histórico e cultural. Assim, mais uma vez se comprova que a subjetividade do indivíduo se dá ao nível das relações deste com o outro. Através da mediação do outro, a criança vai se transformando de ser biológico em ser cultural.

O exemplo a seguir dado por Oliveira (1992), aponta como o pensamento da criança torna-se mais complexo à medida que ela interage com seu meio, ampliando seus recursos de linguagem e de coordenação das suas ações com as de seus parceiros.

Exemplo: Em um dia de sol, uma turma de crianças de 5 anos tinha brincado no pátio, onde havia um pouco de água. Como consequência, muitas crianças se molharam. Ao regressarem para a sala, a educadora falou a uma das crianças, um garoto que estava mais molhado que os demais: “se eu fosse você, eu saía e ficava lá fora” (para tomar sol e secar a roupa), ao que o garoto respondeu-lhe: “se você fosse eu, você não saía porque você não deixava” (ou seja, se você-professora fosse eu - aluno, você-aluno não sairia porque você-professora não deixaria!).

A criança, a partir de sua interação num determinado contexto cultural, de sua inter-relação com elementos de seu grupo e de sua própria participação em práticas sociais, para Oliveira (1992), vai incorporando as formas de pensar e de agir já consolidadas na experiência dos homens. Poderíamos dizer que pensar é falar com nós mesmos, conversar com nossos botões, isto é, ter um diálogo interior. O ato de pensar está ligado a um tipo diferente de fala, a fala interior ou fala interna. Essa fala interna tem o nome pensamento discursivo.

Esse exemplo nos mostra, que em nossa prática, muitas vezes, quando você vai falar com uma criança, você planeja esta ação em seu pensamento. Antes de falar com a criança, você pensa na melhor forma de se dirigir a ela para que ela possa entender. Essa maneira interna de dialogar, esse pensar, vai sendo construído pelas diversas oportunidades que você teve ao longo de sua vida para dialogar com outras pessoas, na tentativa de coordenar ideias argumentos e significações.

Sabemos que a criança desde o nascimento possui uma inteligência que orienta suas ações no mundo. Essa inteligência tem características próprias no recém-nascido e vai se modificando ao longo da experiência de vida, principalmente nas interações com adultos ou parceiros mais experientes, como enfatiza Vygotsky (1987), que interpretam e atribuem significados às suas expressões, posturas, gestos, sons, tornando-as participantes ativas do mundo simbólico da cultura.

Neste contexto, Vygotsky, enfatiza que a gênese da sua constituição é histórico-cultural, relacionando a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem.

Acreditava em uma teoria do desenvolvimento psicológico humano, baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural.

Este autor, nos fala de um sujeito interativo, que ultrapassa o paradigma do sujeito passivo e o paradigma do sujeito ativo, mas sim, um sujeito que é construído na e pela interação com os outros nas pautas de relação interpessoal, que é dialética. Procurou mostrar que o contexto cultural é o fator primordial das alterações e evolução do ser humano, pois é, no contato com a cultura historicamente pela humanidade que aprendemos, desenvolvemos e criamos novas maneiras de agir em sociedade, assim como características específicas que nos distinguem dos outros homens e constituem nossa subjetividade. Para Vygotsky

(...) a cultura cria formas específicas de conduta, muda o tipo de atividade das funções psíquicas. Ela constrói novos estratos no sistema do desenvolvimento da conduta do homem. (...) no processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. (1987, p.38)

O homem em contato com a cultura constitui-se enquanto ser singular ao mesmo tempo em que constitui sua própria cultura. Segundo Vygotsky “qualquer função psíquica superior foi externa porque foi social antes de ser interna, antes de ser uma função psíquica propriamente, no princípio constitui uma relação social entre duas pessoas”. (1987, p.161).

No entanto ressalta Vygotsky (1987), que o desenvolvimento cultural do ser humano está sustentado aos processos biológicos, sendo o biológico e o cultural fundamentais. Para este autor, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural em conjunto formam um sistema que determinam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tanto o biológico quanto o cultural apresentam particularidades essenciais que são responsáveis por diferentes pontos na constituição do indivíduo.

Entretanto, esse contato com o meio social não acontece porque o indivíduo é um ser ativo, isto é, capaz de ampliar suas capacidades mentais superiores sem a ajuda de outra pessoa, ao contrário disso, considera o sujeito como interativo, constituindo-se a partir de relações que realiza de maneira natural com o meio social, pois é, nas trocas de experiências que se forma significados e a própria consciência.

De acordo com pensamento de Vygotsky (2006), a criança desde os primeiros dias de vida está inserida num sistema social, que a orienta no percurso de seu desenvolvimento. Nesse processo a criança se depara com várias situações que trazem consigo significados já culturalmente desenvolvida pelo grupo em que se encontra inserida, ela então reconstrói esses significados compartilhados pelos grupos sociais, transformando-se desta forma em significado pessoal do indivíduo.

Para este autor, esse processo de apropriação pela criança dos significados culturais socialmente constituídos historicamente pelo homem trata-se do processo de internalização. Essa internalização das funções histórico-culturais é o que permite ao sujeito constituir-se singularmente. Molon (2010), com base nos pressupostos de Vygotsky diz que:

o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído pela cultura, entretanto, o desenvolvimento cultural do homem encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano (2010, p. 93).

Esta compreensão nos permite inferir que o social e o biológico não se excluem, mas antes estão contidos num sistema cíclico e qualitativo. O processo de constituição do sujeito não se consolida de modo homogêneo, mas cada pessoa elabora o processo de maneira singular, ainda que esteja vivenciando as mesmas influências do contexto social, o que configura, por assim dizer, a subjetividade.

Em seguida, pretendemos mostrar a você leitor, como Vygotsky considera os instrumentos e signos, enfatizados em seus estudos como elementos simbólicos e mediadores do desenvolvimento humano.

2.1.1 Os Instrumentos e os Signos: Elementos simbólicos e mediadores

A interação do homem com o meio não se dá de forma direta, diz Vygotsky (1987), mas mediada, auxiliada por ferramentas complementares, os instrumentos e signos. Assim, a mediação simbólica, segundo este autor, é fruto da interação do organismo individual com o meio físico e social no qual está inserido, através de elementos mediadores ou intermediários que permeiam seu pensamento e, conseqüentemente, suas escolhas e comportamentos. Trata-se de uma relação onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1987, p. 45).

Vygotsky analisa os instrumentos e sua importância para a realização do trabalho que, sendo um potencial de transformação da natureza, é, portanto, vital para a estruturação da própria sociedade, formando sua cultura e organizando o meio de inserção e atuação de cada indivíduo. No entanto, a ideia de que os instrumentos agem como um interposto entre o trabalhador e sua ação, dando aos mesmos a concepção de objetos sociais de relação entre o indivíduo e seu mundo.

Já os signos, sob a ótica de elementos que representam ou expressam objetos, situações e eventos, são denominados por Vygotsky como “instrumentos psicológicos”. Sua atuação é comparada ao uso de instrumentos (ferramentas), só que no interior do indivíduo, agindo no controle e organização dos processos psicológicos, operando, também nas relações e vivências sócio-culturais.

Para Vygotsky (2007,) a relação do homem com o mundo não é direta, pois está mediada por sistemas simbólicos, que se tratam de elementos que levam o sujeito à compreensão do mundo que o cerca e a si mesmo. No entanto, para que aconteça a internalização de informações pela criança o homem (mediador) faz uso de elementos simbólicos como os instrumentos e os signos. Todavia, apesar de terem a mesma função (mediação entre o homem e o mundo) os instrumentos e os signos apresentam peculiaridades distintas.

Vygotsky denomina de signo os “(...) estímulos-mediadores artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; (...) estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta (...)”. (2000, p.83), Afirma que, do ponto de vista psicológico, a significação, a criação e a utilização de signos é que diferencia o homem do animal.

Nas palavras de Falabelo (2005), a importância dos signos, está em nos permitir superar o imediatismo das relações com o ambiente e com os outros, podendo controlar nossa atenção, reorganizar nossa percepção, redimensionar os significados e sentidos que nos elaboramos, ao longo de nossa história pessoal, que é sempre e necessariamente social. Precisamos desses sistemas simbólicos, para nos situarmos, e para compreender nossos “estados de alma”. Assim, os signos agem no amadurecimento das funções superiores. Isso por que, ao longo desse processo o indivíduo internaliza os significados que os signos trazem consigo e nesse momento deixam de serem externos, mas internos, assim as capacidades

humanas de raciocinar, planejar, decidir e lembrar fatos se alargam e constitui a singularidade do indivíduo.

Vygotsky (2007) destaca a linguagem como o sistema de signo mais importante para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Dentre todos os sistemas de signos a linguagem exerce por excelência o papel mais importante na constituição da subjetividade humana. Como diz Vygotsky (2007) a linguagem é tão importante, quanto a ação sobre um objeto, pois as crianças fazem uso desses dois aspectos (linguagem e ação) para resolver um determinado problema. Ela estabelece o contato social, organiza e sistematiza a experiência direta da criança, além de orienta-la no domínio de seu comportamento, dando-lhe condições que beneficiam tanto o sujeito quanto o objeto. É essencial para a todos os grupos humanos, por exerce duas funções sociais essenciais na vida do homem; uma delas é promover a interação entre os homens e o mundo e com a própria espécie, a outra função está na constituição da subjetividade do sujeito. É, partir, desse contato com os significados constituídos culturalmente que o sujeito, constrói e reconstrói seu próprio eu.

Portanto, para Vygotsky (1987), a linguagem é um instrumento capaz de transformar as funções psicológicas superiores. Percebemos então que a linguagem age como impulsionadora para o desenvolvimento mental da criança, e que realiza-se desde seus primeiros dias de vida, a partir, da mediação dos adultos que estão à sua volta, a criança então internaliza e organiza os significados dos objetos apresentados a ela e, assim, constrói sua própria forma de compreender a realidade.

A fala para este autor, é uma das formas mais importantes da linguagem, pois através dela, os significados sociais são compreendidos e compartilhados de maneira clara. Nesse processo, ação e fala unem-se e possibilitam que a criança controle e decida seu próprio comportamento. Esta acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança e altera-se de acordo com seu nível de evolução.

Será enfatizado no próximo item que dentre todos os sistemas de signos a linguagem exerce por excelência o papel mais importante na constituição da subjetividade humana. Como destaca Vygotsky (2007), a linguagem é tão importante, quanto à ação sobre um objeto, pois as crianças fazem uso desses dois aspectos (linguagem e ação) para resolver um determinado problema.

No item posterior teceremos considerações referente ao papel da linguagem na constituição da subjetividade do ser humano e seu importante papel como mediadora de conhecimento. Para Vygotsky, a linguagem seria o sistema simbólico básico dos seres humanos, o que explica seu enfoque sobre a mesma em suas concepções sobre o pensamento.

Vygotsky analisou o pensamento e a linguagem sob perspectivas distintas, chegando à conclusão que ambos possuem trajetórias independentes que, em certo momento do desenvolvimento do indivíduo, se unem, fazendo que o pensamento se torne verbal e a linguagem, racional. Seus colaboradores concordando com suas ideias nos colocam, também que, o pensamento se materializa nas palavras e as palavras agem como propulsoras do pensamento, construindo, assim, o homem como ser sócio-histórico.

A linguagem na perspectiva Vygotskyana é essencial para a todos os grupos humanos, por exerce duas funções sociais essenciais na vida do homem; uma delas é promover a interação entre os homens e o mundo e com a própria espécie, a outra função está na constituição da subjetividade do sujeito. É, partir, desse contato com os significados constituídos culturalmente que o sujeito, constrói e reconstrói seu próprio. Sobre isso trataremos a seguir.

2.1.2 O papel da linguagem na constituição da subjetividade e mediadora entre o sujeito e objeto do conhecimento.

A linguagem é constituidora da consciência e auto reguladora de nossas ações. (1987)

Para Vygotsky (1987), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

Este autor, afirma que, num primeiro momento, o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva (entre pessoas) e num segundo momento, de forma intrasubjetiva (no interior do sujeito). Passo a passo as crianças vão construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo consigo próprias, com o outro e com o mundo, levantando mentalmente as várias posições como, opiniões, concepções, perspectivas sobre determinado assunto. Considera que inicialmente ela aparece aproximadamente por volta dos três anos de idade acompanhando as ações da criança, e sua pronuncia se dá de forma confusa manifestando-se através de choros e balbucios. Esta fase Vygotsky denominou de fala social.

Entretanto Vygotsky (2007) enfatiza que, a linguagem estabelece o contato social, organiza e sistematiza a experiência direta da criança, além de orientá-la no domínio de seu comportamento, dando-lhe condições que beneficiam tanto o sujeito quanto o objeto. É por intermédio dos outros, com ações e formas de linguagem, que a criança interage e vai constituindo sua forma de compreender a realidades e os aspectos que a constituem. Portanto, para Vygotsky a linguagem é um instrumento capaz de transformar as funções psicológicas superiores.

Vale destacar a importância da linguagem para o desenvolvimento da subjetividade humana, a qual é inquestionável, uma vez que, ela permite a sistematização das experiências direta e orienta o no controle do comportamento. Falabelo (2005), afirma que a linguagem, como destaca Vygotsky, em seus estudos, tem um papel indispensável na percepção, organização, reestruturação e no controle de nossa atividade psíquica.

Outro autor, muito importante, que vem contribuir nesta discussão sobre linguagem é Bakhtin. Para este autor, o sistema tradicional, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, tratam a língua como um sistema abstrato, pois ficam presos a normas e aspectos físicos e estruturais, separando da sua natureza social. De acordo com a visão de Bakhtin, a verdadeira substância da língua está no fenômeno da interação verbal enunciativa e não no fenômeno abstrato.

O centro de significação da língua não está nas normas, mas na significação que essas normas adquirem no contexto. Os falantes e ouvintes não comunicam como se ela fosse um sistema abstrato de normas, pois não são palavras abstratas que os interlocutores pronunciam e escutam, mas palavras carregadas de conteúdos ideológicos e vivenciados e significativos. As interações realizam por meio de enunciados que exercem a função de signo ideológico que acompanham os atos de interpretação e compreensão. (BAKHTIN, 2003, p.43).

Bakhtin afirma que a língua se constitui no processo dialógico, o ato da fala e seu produto não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, a enunciação tem natureza social e ela se dá sempre numa interação verbal e dialógica.

No processo escolar deve-se ensinar não só a técnica de ler e escrever, mas desenvolver a capacidade de usar a escrita em prática letrada de circulação social. De acordo com Bakhtin (2003, p.41), a língua é um sistema discursivo, tem origem na interlocução e realiza para a interlocução. Não funciona sempre do mesmo jeito nas diferentes situações de comunicação, portanto, não tem sentido ensinar forma pré-estabelecida, onde o aprendiz apenas siga modelo.

A língua é um objeto construído, manejado, modificado constantemente, pelo sujeito, na interação social, para realizar ação sobre o outro. Nesse sentido ensinar a língua significa ensinar o aprendiz para interagir em diferentes situações sociais, e, nessa ótica, o ensino muda de uma perspectiva transmissiva, reprodutiva, mecânica para uma prática reflexiva. (2003, p.41)

Na concepção de linguagem de Bakhtin (1994, p.131-141) ao definir que o professor tem que estar comprometido em garantir a todos a aprendizagem da língua escrita de forma que atenda as demandas sociais e exerça sua cidadania no mundo letrado, tem que ter prática pedagógica voltada para a formação de leitor e escritor capaz de ler o texto e o contexto e questionar a realidade. Nessa concepção, o conhecimento da criança é avaliado pela sua capacidade de analisar, comparar, sistematizar, interpretar e não apenas memorizar. Assim Bakhtin concebe, que

o homem é um ser histórico-social, situado no tempo e no espaço, alguém produtor de texto, que tem voz, dialoga, interage, entra em confronto com o outro e que o professor que leva em conta essa realidade, procura no processo de ensino da língua, considerar, problematizar e questionar as necessidades de vida do educando. Nesse sentido, a sua preocupação maior não é só como programa, mas preocupa-se com o aluno contextualizado. (2003, p.47)

Na construção da escrita, as crianças devem ser construtora do saber e, nesse processo, cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma desafiadora e significativa para que a criança possa ter uma ação ativa e reflexiva. Portanto, no processo de leitura e escrita não se deve dar nada pronto para a criança, deve deixá-la realizar suas próprias descobertas, com a ajuda do outro; basta o professor orientar, mediar sua aprendizagem.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento da linguagem tem sua ênfase na fala interior por meio de experiências e mudanças estruturais e funcionais do qual se separa da fala exterior do sujeito, ocorrendo a diferença das funções sociais e daquilo carregado da subjetividade da própria fala o que combina com as estruturas da fala dominadas pela criança tornando-o básicas de seu pensamento.

Bakhtin (1976), diz que a linguagem em sua natureza não é como um sistema abstrato, “ideal”, pois este não passa de uma ficção, de uma abstração científica, “que só pode, servir a certos fins teóricos e práticos particulares e que não dá conta da realidade concreta da língua.

A linguagem, sendo produto da interação entre os homens, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio histórica e ideológica. Bakhtin (1976, p.128) em suas palavras nos coloca que a linguagem não deve ser tratada como um produto acabado, mas em permanente construção, ou seja, num processo evolutivo de aprendizagem inserido na prática social do sujeito, que se qualifica pelo sentido e valor caracterizado pela ação humana e que não pode ser reduzida a uma norma absoluta e nem a fala possuir caráter desviante, fugir do que já está estabelecido no contexto da sociedade.

Na perspectiva Vygotskyana e Bakhtiniana, não é o biológico que explica o desenvolvimento da linguagem, mas sim as interferências sócio-históricas. A linguagem é, ela mesma, um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências.

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia (FREITAS, 1994, p. 138).

Nessa perspectiva, poder-se-ia relacionar o que Bakhtin (1986) discorre sobre os sentidos com a formação docente. Para ele a atribuição de sentido que o professor dá a sua profissão, a visão de aluno e de professor, de material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que emergem de seu discurso interno (pensamento) para seu discurso externo (fala) a partir de suas palavras.

Isso permite um olhar mais profundo sobre sua história de vida e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação docente e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica. Para Bakhtin (1986, p. 135), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. Sendo a língua dinâmica, os sujeitos podem mudar sua visão valorativa de atribuição de sentidos das coisas a partir do que Bakhtin denomina de reavaliação.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1994), para que se compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. Dessa forma, para compreender-se realmente o que diz um professor é necessário conhecer o seu pensamento e não só isso, como explicita Vygotsky, é preciso ir além, pois só isso não é suficiente, pois precisa-se conhecer também a sua motivação, ou seja, entender o motivo que o levou a tal pensamento.

Nas palavras de Freitas (1994), Bakhtin (1992), compreender é cotejar com outros textos e pensar num novo contexto. É o que pretendo fazer, consciente de que um texto só vive em contato com outro texto e de que é no ponto em que se intersecta que surge a luz esclarecedora, tornando o diálogo possível. Diálogo entre os textos e entre nós, seus interlocutores, que desfrutando de um horizonte espacial comum, ligados por laços de “:fraternidade” podemos penetrar em suas obras, captando seus valores e sentidos. Que suas palavras, assimiladas por nós e eternamente vivas, possam se renovar criativamente em nosso contexto.

Bakhtin (1992), compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, critica a dialética monológica de Hegel, na qual percebe uma sistemática mecânica de oposições que priva o diálogo de sua condição essencial e propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico.

Segundo Freitas (1994), Vygotsky e Bakhtin construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais.

Ainda Freitas diz que, Vygotsky desenvolve uma psicologia que responda ao homem todo, compreendendo que o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos e nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio. O sujeito se constitui na relação. Entendendo o homem como um sujeito social da e na história consideram a cultura como o meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade. Percebem pois, a necessidade de uma teoria cultural para compreender a mútua constituição da natureza humana através da interação dos indivíduos em seus mundos de vida historicamente constituídos. A cultura é portanto uma das categorias centrais de seu pensamento.

Concebendo o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, Vygotsky e Bakhtin se perguntam como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade signíca, portanto pela mediação da linguagem.

Vygotsky e Bakhtin conferem à linguagem o caráter de aspecto diferenciador entre o homem e o animal. Os animais refletem diretamente os estímulos do meio, não havendo em seus cérebros significados, categorias, conceitos. Como seres biológicos eles apenas têm funções mentais elementares. O homem ascende à sua humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros.

O próximo item, fala da relação entre aprendizado e desenvolvimento na perspectiva Vygotskyana. Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky acreditava que a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual do ser humano. Será mencionado a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o qual para Vygotsky (2006),

destaca que o nível de desenvolvimento que o indivíduo alcançará dependerá, portanto, do aprendizado que ele realizará na interação com as pessoas do meio social da qual pertence. Este autor identifica então dois níveis de desenvolvimento, sendo que o primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento real ou efetivo e o segundo ao nível de desenvolvimento potencial.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA VYGOTSKY

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é, e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

(ISABEL ALARCÃO, 1997)

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vygotsky, é um ponto importante na sua teoria, principalmente, porque trabalhou na área da psicologia relacionada com a educação. Em seus estudos, afirma que o desenvolvimento apresenta uma gênese social, isto é, se dá de fora para dentro, destacando a influência da cultura nesse processo. Ao apresentar uma explicação sobre a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento, Vygotsky descreve que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (1988, p. 115)

Para Vygotsky (2006), o nível de desenvolvimento Real caracteriza-se por aquelas atividades que a criança consegue realizar sozinha sem a ajuda de outra pessoa, são as conquistas já consolidadas por ela. Como por exemplo: andar de bicicleta, resolver um problema matemático etc. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial faz referência àquilo que a criança consegue fazer, mas, com a ajuda de outra pessoa mais experiente, através do diálogo, da colaboração, da imitação e da experiência compartilhada.

O outro nível é chamado de desenvolvimento potencial, ou seja, são aquelas ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal é um processo em constante transformação. A criança passa de um estágio na qual, sua capacidade de resolver um determinado problema sozinha, não está madura, para outro na qual, já consegue dominar e resolve-los sem a ajuda de alguém. Vygotsky (2006), acredita que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, pois, ativa os processos de desenvolvimento, e a partir da interação com as pessoas e com o ambiente tornam-se funcionais.

O autor sustenta a ideia de que a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de ela ir para a escola, na interação com o outro, no processo sócio-histórico-cultural, desde seu nascimento. Neste contexto, afirma que para elaborar as dimensões do aprendizado escolar utiliza-se de um conceito capaz de explicar como ocorre esse processo, denominado: Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1998, p. 110). Veja figura abaixo:

FIGURA 1: Imagem das Zonas de Desenvolvimento proposta por Vygotsky.



Fonte: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**, vol.2, 1996.

Vygotsky (2006) destaca que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é o que define a Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Vygotsky:

(...) a Zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (2007, p.98)

Nesse sentido, escola ainda hoje tende a valorizar apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, seja durante as aulas, seja nos momentos de avaliação. Muitos professores, ao aplicarem suas provas, exigem que os alunos as realizem sozinhas, sem discutirem as questões com ele, professor, ou com seus colegas.

Este tipo de avaliação leva em conta apenas o produto, ou seja, o que os alunos conseguem responder e não como conseguiram chegar às respostas. Perde-se, assim, a oportunidade de observar que muitas questões não respondidas, ou que apresentam respostas "erradas", se realizadas com a mediação do professor, ou a de colegas mais experientes, teriam tido respostas positivas.

Vygotsky (1987) nos diz que o conhecimento do processo que a criança realiza mentalmente é fundamental. O desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode significar, apenas, uma resposta mecânica. Daí a importância do professor conhecer o processo que a criança utiliza para chegar às respostas. Do mesmo modo, conhecendo esse processo, e intervindo, provocando, estimulando ou apoiando quando a criança demonstra dificuldade num determinado ponto, torna-se possível trabalhar funções que ainda não estão de todo consolidadas.

Quando não consideramos estas funções que se encontram em processo de consolidação, deixamos de atuar na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, mencionados por Vygotsky.

Daí porque Vygotsky (1987) aponta a existência do nível de desenvolvimento chamado proximal, o qual deve ser considerado na prática pedagógica. Quando alguém não consegue realizar sozinho determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outros parceiros mais experientes, está nos revelando o seu nível de desenvolvimento proximal, que já contém aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de noções e conceitos.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desperta nos educadores e pessoas interessadas uma grande expectativa ao se trabalhar no contexto da sala de aula porque em contato direto com as crianças podemos observar o movimento que as funções mentais estão realizando e identificar como vamos auxiliar para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal.

Acreditamos que, a partir desse conceito, temos base teórica para uma mudança significativa na prática pedagógica dos professores, fazendo do aprendizado de seus alunos um constante ir e vir de informações e formação de saberes necessários para a constituição do conhecimento.

É na ZDP que os professores ou um colega mais competente pode agir para auxiliar a criança na aprendizagem de algo novo. A mediação pedagógica faz-se presente, trabalhando com um ensino prospectivo e elevando o nível de desenvolvimento do sujeito.

Pode-se afirmar que, segundo a referida teoria, um dos principais objetivos da educação é elevar o nível de aprendizagem do indivíduo que nela está inserido, para tanto, os

pressupostos teóricos de Vygotsky, que estão dando suporte para os nossos estudos, deixam claro que trabalhar com a questão do erro que o aluno apresenta na constituição do conhecimento é encontrar no professor ou um aluno mais experiente um parceiro para abertura.

No entanto, este conceito traz uma série de implicações para a prática pedagógica, porque o processo de constituição de conhecimentos passa a ter uma importância vital e, portanto, deve ser considerado tão importante quanto o produto.

O professor nesse processo segundo Vygotsky (1987) é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Com suas intervenções estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Não podemos nos esquecer de que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento.

Nesta perspectiva rompe-se com a falsa verdade de que o aluno sozinho deve, descobrir suas respostas, de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual, basicamente interpessoal. Aquilo que o aluno realiza hoje com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã. Assim a aprendizagem escolar implica apropriação de conhecimentos, que exigem planejamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos.

Assim, o professor poderá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aluno, bem como seu nível de desenvolvimento proximal, onde ainda necessita de ajuda. Para Vygotsky (1987), chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do "curso interno de seu desenvolvimento", tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve reorientar o planejamento para apoiar este aluno.

Nas palavras deste autor, através de experiências de aprendizagem compartilhadas, atua-se nesta zona de desenvolvimento proximal, de modo que funções ainda não consolidadas venham a amadurecer e a aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance.

Contudo, ressaltando a importância das trocas interpessoais, na constituição do conhecimento, mostra, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o quanto a aprendizagem influencia o desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky (1987), para que todo este processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar. Para este autor a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante.

Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas o que pode vir a ser, assim rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade.

Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Diversas pesquisas demonstram que, a forma como a escola se organiza, como divide os tempos e espaços, pouco leva em conta a realidade e os anseios dos alunos.

A criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar suas dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas. Vygotsky (1987), traz em seus estudos um conceito que pode ser utilizado para compreendermos como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação dos professores ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica: trata-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A seguir, evidenciamos as bases teóricas desse conceito, que servirão para a elucidação e discussão dos dados da pesquisa.

No item seguinte teceremos considerações sobre a importância da afetividade para aquisição do conhecimento na sala de aula.

2. 2.1 Conhecimento e afetividade na sala de aula

o afetivo é constitutivo de toda e qualquer ação humana, de forma que, sendo o processo de aprendizagem mediado por ações humanas, o é também pela dimensão afetiva, a qual se manifesta em suas nuances em decorrências das condições objetivas de produção das relações interdiscursivas mediadas pelo conhecimento e pelas especificidades dos investimentos histórico-culturais que compõem as singularidades de cada sujeito em particular. (VYGOTSKY, 1991)

Na perspectiva histórico-cultural, compreender a relação das crianças com o conhecimento, representa a compreensão do contexto social e histórico nos quais essas crianças estão inseridas. Compreender como se dá a aprendizagem na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem/ ou não para a formação dessas crianças. É necessário considerarmos os alunos reais, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando compreender suas necessidades reais e suas capacidades emergentes.

Visto a relevância da afetividade para o desempenho integral do indivíduo é preciso direcionar e investir nessa prática, que atua de maneira concomitante e decisiva no processo de ensino aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991), pensamento e afeto entrelaçam-se, inter-relacionam-se, comunicam-se e que, portanto, no pensamento, sempre está presente, de forma indissociável, o estímulo afetivo.

Nessa perspectiva, o afeto está sim, tanto no professor, como no aluno e no próprio conhecimento, mas que afeto é sempre relacional, porque implica relação de sentido e significação e, portanto, é constitutivo da vida psíquica de todo indivíduo e, igualmente, dos objetos culturais e simbólicos enquanto produtos da atividade humana.

Ao assumir que a aprendizagem é um processo sempre mediado pelo outro e pelos produtos simbólicos, ao mesmo tempo em que atribui ao sujeito mediador um papel fundamental nesse processo, Vygotsky (1991), evidencia os elementos para supor-se que o processo de aprendizagem, em todas as fases da vida do indivíduo, pressupõe, necessariamente, a existência dos enlaces afetivos.

Falabelo, (2005, p.19), enfatiza em seus estudos que a afetividade é um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois através dela podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Para este autor, a afetividade nas relações de ensino, não se caracteriza apenas por uma única função (afeto positivo), mas em

sua ambivalência ou pluralidade, porque dependente da apreciação que o sujeito faz da relação com o contexto sociocultural e histórico, dos sentidos e significados em circulação.

Segundo Falabelo,

as relações afetivas, compreendidas na maioria das vezes apenas como algo positivo, atreladas aos aspectos como: compreensão, paciência, carinho, atenção, respeito, solidariedade, valorização das pequenas conquistas, estímulo ao crescimento cognitivo, ou seja, elementos indispensáveis para o estabelecimento de uma relação cordial entre professor - aluno, de forma a mobilizar as energias psíquicas, a predisposição e o interesse dos educandos às atividades de aprendizagem. Aspectos socialmente considerados como positivos nas relações interpessoais. (2005, p. 19)

Entretanto, para este autor compreende-se que a afetividade desenvolvida em sala de aula não são apenas aquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração que os educadores deveriam dedicar a seus alunos, mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o quanto se está sendo afetado e como pelas relações sociais vividas.

Esses aspectos, no entanto como a recusa, o descaso, o desinteresse também são formas de demonstrar o quanto se está sendo afetado pelas relações sociais vividas e que estas relações sociais ocorrem em determinadas condições de produção e que professores e alunos fazem parte desse processo como sujeitos socialmente e culturalmente em construção de suas subjetividades. Para Falabelo,

as condições de trabalho, o material didático, estrutura escolar em termos de equipamentos, ambiente, a questão fundamental da relação do aluno com os conhecimentos programáticos – são aspectos que não podem ser negligenciados, pois se constituem em fatores determinantes para desencadear comportamentos seja de interesse, atenção, desatenção, recusa em sala de aula e que se enunciam das mais diferentes formas e sentidos: olhares perdidos, expressões enraivecidas, risos, piadas, brincadeiras, sonolência, bocejos, abandono da sala, passeio pelos corredores. (2005, p. 21)

Ainda para este autor, o afetivo, então, apresenta-se, (...) como constitutivo e constituinte da articulação triádica professor – conhecimentos – alunos (2005, p. 21). Nessa perspectiva, a afetividade não pode ser compreendida desvinculada das relações com os conteúdos da aprendizagem, em suas condições sociais e concretas de produção. Vygotsky também discutiu que,

a relação entre afeto e cognição a partir de sua visão sócio interacionista, defendendo que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância, uma vez que O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (1998, p. 40)

É através da afetividade juntamente com o as funções cognitivas que a criança interage no meio social, constrói sua identidade, sua história, seus conhecimentos. (FALABELO, 2005). Contudo, as formas como agimos, pensamos, sentimos, ou seja, a nossa vida cognitiva e afetiva é socialmente constituída.

Segundo Falabelo (2005), não é o indivíduo, o aluno, por si só, que se constitui responsável pelos comportamentos desejáveis / indesejáveis que enuncia na sala de aula. No entanto, costuma-se ver o problema como individual e desarticulado de todo um contexto histórico-cultural, social, isto é, das próprias condições em que o ensino se realizada.

Para este autor, é necessário, pois, a análise do referencial teórico assumido destaca a necessidade em compreender como seus processos afetivos são constituídos ao longo de sua história pessoal, inserida em uma condição histórico-cultural específica.

Na compreensão de Falabelo (2005), o sujeito é constituído nas e pelas relações sociais. É o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo da intersubjetividade. O homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é por ela constituído. A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro e pelo auto conhecimento do eu considerando que esses processos são idênticos. Só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados socialmente.

De acordo com Vygotsky, o caráter ativo da emoção é seu traço mais importante, se distanciando de toda representação de passividade do organismo frente ao meio social e cultural.

Vygotsky (2010, p.139) ao falar sobre a concepção do “eu” enfatiza que este se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência.

Para este autor a relação constitutiva Eu-Outro enquanto conhecimento do eu e do outro e do autoconhecimento e reconhecimento do outro são vistos como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos.

Nessa concepção, o sujeito não é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de reflexos (a consciência), na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e por meio disso, o auto-conhecimento.

Para Vygotsky (2010) a consciência é construída no contato social, é originada social e historicamente, mas enquanto experiência duplicada a consciência é, também, um contato social consigo mesmo, como pode ser observado na fala silenciosa e na fala interior. Partindo desta ideia, o sujeito é constituído através da experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência, que acontece através do desdobramento na consciência do eu e outro, no sujeito consciente. O sujeito consciente estabelece relações com a experiência de outros sujeitos e na experiência com outros sujeitos pela intersubjetividade.

O conceito fundamental na teoria Vygotskiana é o conceito de mediação como pressuposto da relação Eu-Outro, da intersubjetividade, é a grande contribuição de Vygotsky e caracteriza sua importância na perspectiva sócio-histórica.

Ao fazer análise do sujeito diz que este não se limita a ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas sim ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais. O sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. O sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação Eu-Outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo.

No próximo item discutiremos a concepção de alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural. Aqui o contexto histórico e ideológico devem ser trabalhados a fim de despertar no leitor o senso crítico e transformador, redimensionando a orientação pedagógica do ensino e possibilitando condições para que o educando seja um leitor que compreenda o significado de sua leitura bem como a realidade histórica e a sociedade que pertence no sentido de transformar.

Nesta perspectiva, a alfabetização vai além do aprender a ler e escrever constituindo-se assim, como um processo histórico-social, em que o sujeito possa dar sentidos e significados para a leitura e a escrita, tornando-se um ser ativo e de mudança na sociedade.

2.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL

"Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente." (SOARES, 2003, p.20)

Com intuito de compreender o processo no desenvolvimento da criança e as diversas concepções de alfabetização, convidamos você leitor a participar deste percurso, onde foram selecionadas diversas leituras de teóricos renomados como Vygotsky (2000), Bakhtin (2010), Braggio (1992), Soares (2001) e Smolka (2003).

A aprendizagem quando percebida como o somatório de palavras e frases soltas torna-se um processo mecânico, repetitivo, não levando em conta o contexto sócio histórico e nem o desenvolvimento psicológico da criança. Partindo destas ideias Braggio (1992, p. 23) indica que nessa perspectiva, a leitura é tomada como “um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica”, realizando a correspondência entre som e letras, com uma leitura sem compreensão, dirigida apenas pela soletração. Para esta autora:

o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolinguisticamente, ele varia de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante. (BRAGGIO, 1992, p. 70).

Nesse sentido, o processo de alfabetização fora do contexto sócio- histórico do qual o educando está inserido, esvazia assim, a própria condição do sujeito pensar, perceber seu mundo e existência dentro de seu âmbito tanto educativo quanto socialmente pertencente à sociedade.

Para Braggio, o ato de ler deve ser visto dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois “não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada da vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito da leitura dão a contextualização para o ato de simbolização”. (1992, p. 96). Sendo assim, o desenvolvimento da leitura se dá pelo processo da interação pessoal do sujeito na dimensão social, histórica e cultural, uma construção e relação de transição em que o leitor

vivência, expressando a linguagem e o pensamento dentro de circunstâncias diversas de leitura, sua contextualização e simbologia.

Ao tratar do assunto sobre leitura e escrita, Smolka enfatiza um ponto importante que é, o espaço interativo em sala de aula, o qual representa um aspecto instaurador de conhecimento da leitura e escrita. Para esta autora,

o que se pode constatar é que a escola, de modo em geral, ainda está muito aquém desse processo discursivo da alfabetização, porque não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com a criança, ainda está muito presa à concepção transmissiva de conteúdo e atividade que não permite a criança pensar e expor suas ideias, contribuindo assim, para o baixo desempenho e emudecimento da fala da criança. (2003, p.63)

Para esta autora há a utilização indiscriminada do livro didático como única fonte de conhecimento, com atividades sem significado, que não permitem as várias interpretações. Ainda para Smolka,

é um equívoco pretender ensinar de uma forma padronizada e homogênea, pois as crianças são diferentes uma das outras, no seu jeito de pensar, no saber e no modo de processar e elaborar o conhecimento. A escola precisa se atualizar, sair desse seu ensino de massa, imposto pela indústria cultural dos livros didáticos. A criança chega à escola com linguagem e conhecimento do mundo globalizado, porém existe uma barreira entre esse saber e o saber escolar. (2003, p. 63)

Dessa forma, precisa-se entender o como e o para que alfabetizar, uma vez que, na teoria é bastante debatido, mas na prática ainda parece estar um pouco distante de se tornar um ensino desejado por todos, tendo em vista que destoa de sua dimensão social, na qual, é preciso entender verdadeiramente o papel da leitura e da escrita na vida dos sujeitos e da sociedade. Essas dificuldades podem estar associadas à prática pedagógica desenvolvida pelo docente, assim como também pode se relacionar à constituição da leitura enquanto objeto.

Nas ideias de Soares (2001), o domínio da leitura está na capacidade de o sujeito colocar em ação todos componentes necessários para a demanda da língua numa sociedade letrada. Não basta apenas dominar a técnica do ler e escrever precisa desenvolver a competência. (Soares, 2001, p.48). Então, ser usuário de uma língua, é saber fazer uso dos diferentes materiais escritos, se orientar e informar, saber falar, ler e escrever textos nas mais variadas situações sociais do mundo letrado.

Esta autora entende que, o ensino da língua deve ser constituído em prática discursiva, em torno de textos orais, escrito, em diferentes tipos de gêneros, e que também é

dependente das condições de produção de quem fala ou escreve, para quem fala ou escreve, quando e onde fala e escreve. Ressalta que quando as pessoas aprendem a ler e escrever, quando participam de práticas sociais de leitura e escrita elas se tornam diferentes, mudam seu estado e condição, isto é, não são as mesmas de antes, quando não sabiam ler e escrever. Para esta autora,

a apropriação da escrita faz com que as pessoas mudem seu lugar na sociedade, sua relação com as pessoas e inserção na cultura, isto é, modificam a forma de viver. Além de tudo isso, a leitura e escrita ainda transformam os aspectos cognitivos, as pessoas passam a ter controle sobre o que falam, ampliam o vocabulário e modificam a condição linguística. (SOARES, 2001, p.37)

Ainda para Soares, a apropriação do sistema da escrita é um processo complexo, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita nas práticas sociais do contexto em que essas práticas são requeridas. Nessa perspectiva, é preciso se ter claro uma concepção de linguagem que oriente o trabalho com a leitura e a escrita. É preciso mudar o processo de ensino da língua escrita, pois hoje se tem um novo conceito de leitura e escrita, e de letramento que vai além do conceito de alfabetização. Conforme esta autora,

letramento, significa o estado e condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive. Uma pessoa letrada, portanto, não é apenas aquele que sabe ler e escrever, significa também fazer uso de práticas sociais de leitura e escrita, no dia a dia de sua vida. Hoje não basta alfabetizar somente, é preciso alfabetizar letrando. E a preocupação deve estar voltada para a questão da qualidade desse processo. Não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso desenvolver a competência da leitura, formando leitores e escritores críticos de todos os tipos de textos. (SOARES, 2001, p. 3)

O conceito de letramento para Soares não concebe a língua como processo de transmissão ou instrumento de comunicação, mas a considera como “um processo de interação. Assim,

Esse processo de interação em que o interlocutor vai construindo sentido e significado ao longo de suas trocas linguísticas, constituindo significados, segundo a relação que mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve. (1999, p. 3).

Contudo, Soares (2001), baseada na perspectiva histórica cultural do desenvolvimento humano enfatiza na perspectiva de letramento sua proposta, diz que letrar é inserir a criança no mundo da cultura. Assim, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja,

ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (2012, p.47)

Para esta autora, observa-se que os professores, buscam um método adequado para ensinar a leitura a seus alunos, e com isso acabam impondo uma única maneira de se interpretar um texto, fazendo valer assim, somente as suas interpretações as outras são tomadas como incorretas, tornando o aluno cada vez mais ausente de um ensino voltado para uma prática social. Entretanto,

estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento. (SOARES, 2012, p.23)

Soares ao se referir a esse processo de alfabetização diz que, a alfabetização é um processo de “pendurar” sons em letras (“ganchos”); costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas. Dessa forma, o processo de alfabetização escolar tem se mostrado meramente reduzido, designado apenas decodificação de códigos escritos (SOARES, 2010, p. 42).

Nesta perspectiva, busca-se afirmar a ideia de que a alfabetização vai além do aprender a ler e escrever constituindo-se assim, como um processo histórico-social, em que o sujeito possa estar dando sentidos e significados para a leitura e a escrita, tornando-se um ser ativo e de mudança na sociedade.

Na visão de Soares (2010), sobre esta prática da alfabetização com o letramento, nos mostra que se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chama de “desinventar” a alfabetização. “É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento” (SOARES, 2003, p. 1).

Na prática, nas salas de aula alguns professores têm realizado um certo tipo de confusão em relação ao letramento. Alfabetizar letrando para muitos significa, mesmo que involuntariamente, se esquecer do ensino da técnica da escrita propriamente dita e se ater somente a práticas de leitura de livros, de interpretação, crendo que isto somente levará a

criança a se apropriar do ensino da escrita alfabética, algo essencial para que a criança aprenda a ler e a escrever de fato. (SOARES, 1999, p. 18). Vale lembrar, então, que:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas “aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2012, p.40).

O poema em anexo mostra que letramento, é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Dessa forma, de acordo com Soares, o letramento se dá a partir do momento em que os sujeitos passam a interagir com os diversos tipos de textos presentes no cotidiano, fazendo destes um meio de aprendizado e reflexão, sendo um processo que inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade. Entretanto, as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. Por outro lado, precisam entender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as suas diversas finalidades e circunstâncias de usos.

Soares (2001), Smolka (2003) chama a atenção à necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita como práticas discursivas e dialógicas. Analisando a linguagem, Smolka afirma que a língua é um produto cultural construído na interlocução, na inter-relação humana, carregada de significado, num processo dialógico. Assim, produzir linguagem tanto na modalidade oral como escrita é produzir discurso. Por isso, há necessidade de se trabalhar a leitura e escrita como prática discursiva e dialógica no processo de aprendizagem desde a fase inicial.

Os estudos de Vygotsky e Bakhtin (2010) enfatizam que, a escrita é um sistema simbólico complexo e que o homem introduz no mundo símbolo através do sistema mental superior influenciado pela cultura e regido pela lei da internalização. Para Braggio:

autores como Vygotsky e Bakhtin, constituem pensadores dos quais, sem sombra de dúvida vão possibilitar-nos trazer à luz para a cena o leitor crítico, já que são principalmente eles quem vão trazer à luz uma concepção sócio- histórica ideológica de linguagem, calcada numa visão totalizante de homem e de sociedade. (1992, p. 5)

Partindo do princípio acima, nota-se a importância de se entender o papel humanizante da linguagem, identificada como uma atividade típica do homem que na sua constituição de seu pensamento e consciência do qual não pode ser vista como isolada dos aspectos históricos ideológicos, mas associados a um modo multilateral sobre a realidade do qual situa o presente para visualizar o futuro, conhecer o passado e ultrapassar os limites das experiências já adquiridas, apontando caminho para assimilação e outros conhecimentos humanos.

Nesse sentido, Vygotsky (2000, p. 84) assinala que a tendência em sua época em valorizar somente os aspectos mecânicos da escritura se refletiu na prática de ensino da linguagem escrita e na forma como era concebida teoricamente.

Desse modo, as suas afirmações apontam que, para entender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário situá-lo no longo processo de desenvolvimento cultural na infância. Por isso, considera que o estudo do desenvolvimento da linguagem escrita apresenta dificuldades, porque não segue uma linha única. Em outras palavras, não segue uma linha evolutiva linear como sugerem alguns estudos sobre essa questão.

A concepção de linguagem escrita de Vygotsky (2000) aproxima-se das ideias de Bakhtin (1992). Para esse último autor, a língua (oral e escrita) não se constitui um sistema de normas fixas, acabadas e que são simplesmente adquiridas pelos indivíduos no curso de seu desenvolvimento. Ela surgiu, na história humana, das necessidades de comunicação entre os indivíduos, se constitui nas relações sociais e, ao mesmo tempo, as pessoas se formam nessas relações. Desse modo, a alfabetização não pode ser concebida como um processo em que a criança aprende a codificar a língua oral e decodificar a escrita, pois, desde a sua origem, é um processo de produção de sentidos, um processo dialógico.

Para Vygotsky (1995), no processo de aprendizagem da leitura, a criança deveria sentir a necessidade de ler, provocada pela necessidade vital de apropriação de uma nova e complexa forma de linguagem. Mediante a leitura, a criança teria e tem a possibilidade de apropriação de palavras, de mensagens comunicadas por outras pessoas por meio do texto, atribuindo-lhes sentido, ampliando referências e aperfeiçoando seu pensamento e outras capacidades especificamente humanas.

Nesse sentido, compreendemos a alfabetização como prática social e cultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras. Acreditamos que esse conceito poderá servir de referência para a organização do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, é mais adequado para subsidiar a construção de uma teoria coerente de alfabetização.

Na terceira seção apresentaremos como ocorreu a trajetória da pesquisa para que possamos alcançar os objetivos propostos e responder aos nossos questionamentos e problema de pesquisa.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção busca caracterizar a pesquisa de acordo com a metodologia científica utilizada para abordagem do problema, quanto à natureza dos objetivos, ao delineamento ou método de investigação e também no que diz respeito aos procedimentos de coleta e análise de dados e ao contexto da pesquisa.

3.1 A PESQUISA E O SEU DELINEAMENTO

Partindo da prática diária no exercício da profissão docente, a escola revela-se como locus onde o professor, através de questionamentos e problematizações, necessariamente em processos de intersubjetividade e interdiscursividade, torna-se pesquisador de sua prática, fortalecendo-se como ator social, mediador e como sujeito de produção de conhecimento.

Desta forma, reconhecemos a relevância da pesquisa acadêmica no desenvolvimento de teorias que, em seu processo dialético, enquanto práxis, iluminam e ajudam a desvendar o empírico, ao mesmo tempo em que esse empírico amplia e fortalece o campo teórico.

3.1.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso, tendo como cerne de seu objeto a inter-relação pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e escrita em estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Quanto à compreensão sobre a relação entre pensamento e linguagem no desempenho da leitura e escrita nos apropriamos dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.

Concernente aos aspectos socioculturais e pedagógicos, condicionantes do desempenho do aluno na leitura e escrita, esclarece-se que o entendimento do papel do contexto sociocultural, e também pedagógico, aqui expresso, funda-se, igualmente, na teoria histórico-cultural. Acredita-se que os fatores socioculturais atuam na constituição da linguagem, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita.

A opção em trabalhar com a Perspectiva Histórico-cultural do Desenvolvimento Humano se deve pela importância da interação social da mediação pedagógica para o desenvolvimento do aluno. Consideramos fundamental a participação do “outro” no processo de construção do conhecimento e constituição do sujeito.

Por outro lado, para a realização deste estudo, para nós, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais indicada, por se destacar como metodologia apropriada, devido à possibilidade de captar as particularidades, as singularidades que envolvem a mediação pedagógica no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos no seu contexto social e histórico.

3.1.2 A natureza da pesquisa: qualitativa

No desenvolvimento deste estudo, como mencionado acima, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujas características a vinculam à interpretação de uma determinada realidade social. Para Moreira (2006, p. 60), o principal interesse das pesquisas que se baseiam no paradigma qualitativo é “(...) o significado humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador (...)”. Assim sendo, consideramos relevante a interpretação do contexto social em que se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, buscando sentido para as práticas sociais dos sujeitos, através da interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa.

Para André e Ludke (1986) a pesquisa qualitativa supõem o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada através do trabalho de campo, além de desenvolver o predomínio descritivo dos dados coletados nas entrevistas (...) utiliza-se da pesquisa de campo para coleta de dados, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

O investigador preocupa-se com o contexto, como fontes de dados, que emergem do ambiente natural e do significado das práticas sociais. Esta abordagem envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto, pois ao estudar um determinado problema, o pesquisador procura verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas relações, interações cotidianas e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes. E também, por ser um instrumento de investigação onde é feita a observação in loco, como à pesquisa de campo, tal como tenho objetivo.

A pesquisa qualitativa, portanto, destaca-se como investigação interessada no modo como as pessoas dão sentido as suas vidas e as suas consequências. Requer a compreensão dos diversos fenômenos sociais, através dos quais emergem uma infinidade de experiências e comportamentos, que possibilitam compreender a realidade investigada. Assim, esta é a razão pela qual a pesquisa qualitativa adequa-se ao nosso objeto de estudo, pois contribui para a interpretação do pensamento dos professores e alunos, como sujeitos sociais e culturais.

3.1.3 A pesquisa documental

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. Para Ludke e André, (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nestes termos, destacamos a importância da pesquisa e da análise documental para a escrita desse texto. Esta pesquisa é uma técnica decisiva, a qual é indispensável porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação. Assim, a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Durante a pesquisa de campo recorreremos ao Manual do Pacto, suas diretrizes e cadernos de Formações, com o intuito de coletar dados teóricos sobre o Programa, e assim relacioná-los aos dados empíricos.

3.1.4 A opção pelo estudo de caso

Para André e Ludke (1996), o estudo de caso enfatiza a interpretação e contexto, compreendendo melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções dos comportamentos e as interações das pessoas, relacionando a situação específica onde ocorre ou a problemática determinada a que estão ligadas. O estudo de caso permite realizar novas descobertas durante a pesquisa, ressaltar a explicação do fenômeno dentro do contexto ocorrido, retratar o fato de forma intensa em sua totalidade, realizar generalizações por parte do leitor, a partir de suas experiências pessoais e trazer à tona disparidades, muitas vezes contraditórias presentes no fato pesquisado.

Bogdan e Biklen (1994) contribuem com este trabalho detalhando um pouco mais sobre o estudo de caso, ao comentar sobre a importância de um olhar mais singular para o local ou os sujeitos envolvidos na pesquisa. Ressaltam que o estudo de caso implica uma “(...) observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Destacam que esse tipo de estudo se inicia de forma menos direcionada e que os pesquisadores vão, à medida que se inserem no contexto da pesquisa, delimitando melhor os objetivos do estudo.

Concluimos, a partir da definição e caracterização do estudo de caso, por parte de Ludke e André, assim como Bogdan e Biklen, que esse tipo de pesquisa vem ao encontro dos nossos anseios para o estudo de nossa problemática, pois traz contribuições sobre o possível caminhar da pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Dentro da pesquisa qualitativa, será adotado o estudo de caso, sendo estudada uma escola, localizada no município de Cametá, a qual será mencionada na pesquisa com nome fictício (Escola Aprendiz) por questões éticas.

3. 1. 5 A pesquisa de campo

O trabalho de campo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aprendiz², localizada em um bairro periférico do município de Cametá, com turmas de 1º, 2º e 3º ano (ciclo de alfabetização). Vale ressaltar que nas turmas de 1º e 2º ano, foram realizadas apenas entrevistas/ conversas com professores das turmas. Já na turma de 3º ano, foram realizadas observações e intervenções, com objetivo de coletar dados sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula. E ainda, pretendíamos escutar as vozes dos professores do 4º ano, sobre suas percepções e opiniões ao receber alunos do 3º ano com inúmeras dificuldades de aprendizagem.

² Nome fictício

Escolhemos fazer desta forma porque, para o PNAIC, é ao final do 3º ano que os alunos devem concluir o ciclo de alfabetização e se apropriar com autonomia das práticas de leitura e escrita. Então, procuramos compreender quem são estes sujeitos e suas subjetividades, bem como analisar se as práticas da leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula estariam afetando os conhecimentos dos alunos e dos professores com base no ideário teórico-metodológico do PNAIC .

Segundo Lakatos (2010, p. 169), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.

Assumindo o papel de pesquisadora registrei as observações e os episódios ocorridos no cotidiano da sala de aula em Diário de Campo. As tramas tecidas nas relações professores e alunos mediados pelo conhecimento, procurando descrever desde aqueles momentos que vão de encontro com a temática da pesquisa até os mínimos detalhes que poderiam ter sido desconsiderados.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

3.2.1 Os alunos

Os alunos participantes dessa pesquisa são crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis. Estas são oriundas de áreas de “invasão” e apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem, bem como problema de comportamentos sócio afetivos. São, também, crianças, filhos de migrantes de vilas e ilhas do interior cametaense e seus pais ou responsáveis, na maioria, apresentarem baixa escolaridade e vivem situações graves de exclusão econômica, o que os leva a desempenhar atividades ocupacionais de baixa remuneração. Crianças, estas, cujos pais não possuem hábitos de leitura, não costumam ler ou contar histórias a seus filhos, logo vivem em ambiente sem estímulos a leitura.

No decorrer das aulas, fui me envolvendo e conhecendo aquelas crianças, cada uma com suas características. A maioria delas compartilham realidades semelhantes. É notória a humildade de suas maneiras de viver e isso estão explicitas até mesmo em suas vestes,

ausência de materiais didáticos até mesmo para frequentar as aulas, como cadernos e lápis por exemplo, mas essa situação era as quais infelizmente era a condição que seus pais parecia lhes permitir.

3.2.2 Os professores

Para efeitos de conservação do sigilo e preservação da identidade dos professores que participaram da pesquisa, foi utilizada uma codificação dos sujeitos para a referência aos professores com a letra “P”, respectivamente, seguidas por números, correspondente ao número de participantes de cada grupo. Assim, a codificação passou a ser P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A P1 trabalha com uma turma de 2º ano (26 alunos), participa do Pacto desde 2013 e é Licenciada em pedagogia, atuando a 13 (treze) anos como professora da rede Municipal de Cametá. A P2 trabalha com uma turma do 3º ano (25 alunos, sendo dois especiais), é Licenciada em pedagogia, possui 32 anos de carreira. Trabalha com turmas do Pacto desde 2013. A P3 trabalha com turma do 1º ano (25 alunos – manhã), possui formação em Magistério, 31 anos atuando como professora e trabalha desde 2013 com turmas do Pacto. A P4 trabalha com turma do 1º ano (25 alunos – tarde), pedagoga, especialista em Educação e linguagem, possui 13 anos de experiência como professora, trabalha com o PACTO desde 2013.

Já a P5 trabalha com uma turma do 3º Ano, Pedagoga, possui 13 anos de experiência como professora e trabalha com o Pacto, desde 2013. A P6 refere-se a professora do 4º ano que nos passou algumas informações sobre as dificuldades enfrentadas com esses alunos que chegam do 3º ano. Ela é Pedagoga, possui 13 anos de experiência, atuando na rede educacional do município.

A professora mediadora da turma é uma mulher com idade, aproximadamente, entre 40 anos de idade, era mediana de altura, dedicada e comprometida com seu trabalho, muito recatada, religiosa e prestes a se aposentar. Trabalhava com uma turma do 3º ano (26 alunos, sendo dois especiais), é Licenciada em pedagogia, possui 32 anos de carreira e trabalha com turmas do Pacto desde 2013.

3.2.3 A Professora Pesquisadora

Professora a 14 anos na rede Municipal de Cametá. Atuando na educação básica desde 2002. Em 2013 e segundo semestre e 2014, com oportunidade de atuar em turmas do 3º ano, do ensino fundamental, considerada última fase do ciclo de alfabetização, já dentro das prescrições teóricas e metodológicas do PNAIC, objeto desse estudo.

3.3 A OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA/RODAS DE CONVERSA.

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Ludke e André (1986, p. 26) consideram que a observação é à base da pesquisa qualitativa, que deve ser planejada rigorosamente para tornar-se um instrumento válido e fidedigno.

Com o objetivo de ampliar os dados da pesquisa, utilizamos as entrevistas a fim de compreendermos a natureza da prática pedagógica que se desenvolve no contexto escolar e proposta pelo PNAIC.

A entrevista, como descreve Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é utilizada “(...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (...)”. A utilização da entrevista no contexto desta investigação possibilitou uma aproximação com os professores e alunos, interlocutores da pesquisa, de modo a proporcionar reflexões iniciais à pesquisa.

A aplicação da entrevista inicialmente era para ser aplicada em grupos (professores do 1º, 2º e 3º ano), mas pelo fato de ser flexível transformou-se em rodas de conversa, feita com professores que participam do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e atuam em turmas do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública do Município de Cametá.

Neste momento, importa considerar os caminhos e descaminhos tomados por esta pesquisa ao longo de seu desenvolvimento. Caminhos que, por se alternarem entre idas e vindas perante os objetivos iniciais da pesquisa.

Esses direcionamentos e redirecionamentos assumidos nesta pesquisa permitiram manter a interação com a realidade investigada e compreendê-la como algo vivo e dinâmico que se move e se modifica constantemente, inviabilizando uma constatação de dados estáticos e definitivos, ou seja, dentro da abordagem histórico cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky (2000) sugere que o fenômeno deve ser estudo em seu processo de acontecimentos, em suas condições reais de produção.

As rodas de conversa aconteceram no período de 11 a 14 de Maio de 2015. Durante a pesquisa de campo as rodas de conversa abriram espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar.

Para Melo (2014), a Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica (Roda de Conversa) ocorreu principalmente por sua característica, que segundo Melo (2014), permite que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Por sua característica interacional, essa técnica de pesquisa exige cuidados metodológicos que não devem ser desconsiderados pelo pesquisador, como alerta Gatti (2005), deve-se ter a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões. Ainda segundo Gatti:

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. (2005, p. 13)

A partir da coleta de informações obtidas pelas rodas de conversas realizadas com as professoras, sentimos a necessidade e a inquietação de ouvir professores do 4º ano do ensino Fundamental, pois são estes que recebem os alunos vindos do 3º ano e que deveriam dominar com propriedade a leitura e escrita. Sentimos a necessidade de saber o que dizem esses professores.

A roda de conversa e observações em sala de aula, ocorreram com intenção de confrontar possíveis divergências nas percepções desses sujeitos, por parte de professores e alunos. O registro das interações aconteceu por meio de anotações de tudo o que acontecia: falas, reações e impressões.

3.4 LÓCUS DA PESQUISA

A escola pública foi escolhida como palco desta pesquisa, porque vive, atualmente, muitos momentos difíceis, devido à complexidade do contexto social vigente em nosso país, contexto este marcado pela ausência dos responsáveis, cada vez mais cedo, na vida desses alunos, devido a diversos fatores, dentre eles os socioeconômicos. Essa ausência repercute na vida escolar, sobrecarregando e tornando ainda mais complexo o ato de ensinar.

É importante destacar que a observação nas aulas de Língua Portuguesa permitiu captar melhor os indícios relevantes à obtenção dos objetivos previstos da pesquisa, na medida em que possibilitou interagir com os sujeitos na sala de aula e fora dela, a partir de trocas de informação ou sugestões.

Escolhemos como lócus da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aprendiz³, a qual começou a funcionar em 2009, atendendo uma demanda de 525 alunos. Atualmente funciona em dois turnos ainda com três modalidades de Ensino: Educação Infantil (Jardim I e II, com faixa etária de idade 4º e 5º anos), Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º Ano, com faixa etária de idade de 6 a 10 anos) e Ensino Educacional Especializado – AEE.

³ Nome fictício

O espaço físico possui 06 salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, secretaria, diretoria, um pequeno depósito, sala de recursos áudios visuais, uma copa/cozinha com banheiro exclusivo. A escola dispõe ainda de quatro banheiros adaptados a alunos com necessidades especiais, um pátio com anfiteatro e uma grande área descoberta para a construção de quadra poliesportiva e ampliação do número de salas de aula, bem como arborização. Hoje a clientela atendida tem como característica principal a diversidade, pois grande parte dos alunos mora numa área de ocupação, denominada “Castanhal”.

Para que os leitores dessa pesquisa tenham maior conhecimento sobre nosso lócus de pesquisa falaremos brevemente sobre o Município no qual a escola está inserida, bem como do bairro.

Caros leitores, Cametá é um município do estado do Pará. A palavra CAMUTÁ que posteriormente vem a se transformar atualmente em Cametá tem sua origem no Tupi, tendo como significado CAÁ – mato, floresta, e, MUTÁ ou MUTÃ é uma espécie de degrau ou palanques construídos em galhos de árvores pelos índios para esperar caças ou servir-lhes de moradia. Abaixo podemos ver imagem da orla da cidade com destaque ao cais do porto de embarque e desembarque.

Figura 2 - Foto da frente da cidade de Cametá



Fonte: <http://luisperescameta.blogspot.com.br/p/museu-de-fotos>.

Cametá situa-se à margem esquerda do Rio Tocantins, num território habitado antigamente pelos índios CAAMUTÁS e outras tribos tupinambás. Veja a seguir a localização de Cametá no estado do Pará (pequeno quadrado destacado com a cor vermelha).

Figura 3 - Localização de Cametá, no Mapa do estado do Pará



Fonte: <http://luisperescameta.blogspot.com.br/p/museu-de-fotos>.

O município de Cametá está localizado na mesorregião do Nordeste Paraense na região Amazônica e por ser o mais antigo e tradicional, assim como pela sua importância histórica dentre os municípios da microrregião, empresta seu nome à antiga microrregião homogênea do Baixo Tocantins que passou a chamar-se de Microrregião de Cametá.

Figura 4 - Foto aérea da cidade de Cametá



Fonte: <http://luisperescameta.blogspot.com.br/p/museu-de-fotos>.

Cametá foi fundada em 24 de dezembro de 1635. Atualmente o município possui uma área territorial que compreende a 3.018,36 km², tendo como limites geográficos ao norte o município de Limoeiro do Ajuru, ao Sul Mocajuba, ao leste Igarapé-Miri e a oeste Oeiras do Pará.

A cidade de Cametá é a segunda cidade mais antiga do Pará. Administrativamente o município está dividido nos distritos de Cametá (sede), Carapajó, Curuçambaba, Joana Coele, Moiraba, Jauaba, Nossa Senhora do Carmo, Areião, Torres de Cupijó e Porto Grande.

3.4.1 Contextualização do lócus da pesquisa: Situação sócioeconômica e educacional da comunidade/bairro.

Segundo a LEI N° 086, DE 19 DE JUNHO DE 2007, que dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Cametá, no seu Art. 5º diz que: Consoante com os objetivos gerais do Plano Diretor do Município de Cametá, a estruturação municipal obedece às seguintes diretrizes: I - organização municipal é definida por dez distritos administrativos, dos quais um abrange a área da sede municipal e nove abrangem a zona rural; II - na zona rural cada distrito contará com uma vila sede; III- as vilas sede de distrito se diferencia m das demais localidades pela sua capacidade de oferta de acesso à infraestrutura e equipamentos públicos, capazes de polarizar fluxos de pessoas dentro de uma determinada porção do espaço rural, que se constitui em sua área de influência. (2007, p.4).

Veja abaixo o Mapa Urbano dos Bairros, Ruas e Travessas do Município de Cametá, sendo que na área pintada de azul marinho, do seu lado direito, identificado por uma seta vermelha, poderá observar onde o Bairro São Pedro está localizado.

Figura 5 - Mapa Urbano do município de Cametá



Fonte: DEMUT (Departamento Municipal de Trânsito - Cametá)

No Plano Diretor do Município de Cametá, em seu Capítulo III, da Estruturação Urbana, Seção I da macrozona urbana da sede municipal, XII consta: O Bairro São Pedro

(antigo Bairro Trigueiro) inicia na esquina da Passagem Vila Rica com a Trav. 7 de Setembro seguindo daí até a vala do bairro Novo pela qual segue margeando até encontrar o talvegue do Igarapé Curimã, seguindo pelo seu leito até confrontar com a ponte sobre este nas terras da CEPLAC, daí seguindo pelo acesso ao lixão até a Trav. Campos Sales, daí seguindo pela Rua Vila Rica alcançando seu ponto final. (2007, P.7).

Analisando os dados que constam no Projeto Político Pedagógico da escola, os quais foram coletados através de um questionário socioeconômicos, identificamos que a comunidade em torno da escola apresenta-se com baixo poder aquisitivo, a maioria desenvolvendo atividades autônomas como meio de sobrevivência. Esta é uma característica central da clientela atendida pela escola.

Segundo dados informados, ainda no Projeto Político Pedagógico da instituição a insegurança, a violência, a marginalização, a exclusão, a carência de uma reflexão crítica e a crise dos valores são algumas tensões do cotidiano muito comuns em bairros menos favorecidos.

O bairro onde a escola está localizada por ser afastado do centro da cidade, o acesso aos serviços públicos, muitas vezes, como saúde e assistência social é mais difícil, pois a maioria deles funciona em outros bairros.

As famílias atendidas por esta escola em sua maioria tem sua moradia construída em madeira, utiliza como meio de transporte a bicicleta, motocicleta e são na maioria oriundos de uma área de ocupação denominada Castanhal (comunidade habitacional vizinha ao bairro do antigo Trigueiro, hoje São Pedro). No bairro, a maioria das ruas não são asfaltadas, a iluminação pública ainda é precária, há necessidade de saneamento básico.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aprendiz tem por fins educativos acreditar no eixo básico que sustenta o trabalho pedagógico que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Esta construção dá-se pela mediação do sujeito com o objeto de conhecimento através da cooperação. O princípio que norteia as ações, de acordo com que consta no P.P.P da escola, relaciona-se à formação de um sujeito-aluno/a consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos, a partir da definição coletiva de princípios de convivência; que se responsabilize por suas atitudes; que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando em toda a complexidade que a vem

caracterizando, situando-se na sociedade e posicionando-se na busca de alternativas para transformá-la.

Consta no P.P.P da escola que, a ação educativa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aprendiz apresenta como proposta pedagógica a premissa de que o conhecimento é construído nas discussões coletivas e que as relações de aprendizagem possibilitam a reversibilidade de papéis no ato de ensinar e aprender.

A concepção de currículo, ressaltada no P.P.P e adotada pela Escola pretende ultrapassar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas. O currículo deve redimensionar, constantemente, os espaços e tempos escolares, revendo concepções e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação permanente dos/as educadores é indispensável, promovendo a cooperação entre os implicados no processo educativo, possibilitando mudanças, a partir de uma práxis reflexiva, tendo em vista a qualificação do processo de ensino – aprendizagem.

A avaliação do ensino-aprendizagem está voltada tanto para o processo de ensino, como para o processo de construção do conhecimento, possibilitando o redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem ser discutidos, oportunizando a reflexão e propondo abordagens e intervenções diferenciadas.

A Escola propõe a avaliação formativa como instrumento de regulação da aprendizagem permitindo ao professor conhecer, sobretudo o que o aluno aprendeu ou não, para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. Nesse sentido, a avaliação formativa assegura que os processos de construção de conhecimento vão se adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às características individuais.

Define-se no P.P.P da escola, o perfil docente, que seriam: Visão interdisciplinar de sua área de conhecimento, podendo estabelecer relações entre as disciplinas; possibilidade de ultrapassar a “transmissão” de conteúdos: saber ser e saber fazer; compreensão da relação de aprendizagem dialógica; capacidade de trabalhar em equipe; competência formadora – científico/pedagógica.

A definição do perfil do/a aluno/a constitui-se condição fundamental para elaboração do projeto pedagógico e currículo escolar desta instituição. Define-se, portanto, através do perfil do/a aluno/a, algumas questões que deverão ser objeto de atenção e de construção, por

parte dos/das professores/as: ter autonomia e autoria de pensamento; utilizar o conhecimento em situações desafiadoras; aprender a aprender; manejar, criativamente com a lógica, raciocínio, argumentação, dedução e indução; ser capaz de trabalhar em equipe; ser cooperativo; ser ético; ter responsabilidade com a manutenção do meio ambiente; reconhecer-se como pessoa e ser agente transformador da sociedade com possibilidades de avaliar e questionar a realidade social, favorecendo mudanças; ser conhecedor da realidade regional, nacional e internacional, capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência política, afinada com a sociedade globalizada.

3.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada considerando os objetivos da pesquisa e referencial teórico utilizado no decorrer do estudo. O objetivo é organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação. (FERREIRA, 2001, p. 41)

Os resultados foram obtidos a partir de aporte teórico das análises realizadas e dados obtidos na pesquisa. À medida que os dados foram sendo construídos através das observações e intervenções, novos aspectos do tema investigado foram se desvelando e apontando os vieses possíveis para a compreensão da realidade e para necessárias superações.

Na próxima seção faremos uma breve caracterização do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a partir de um estudo teórico em seus documentos oficiais, tais como: Cadernos de Formação do PNAIC, Manuais, Resoluções e Diretrizes. Mostraremos, a seguir, os dados coletados sobre o PNAIC, durante o levantamento teórico, bem como, faremos considerações sobre os dados coletados no período de observações, intervenções e rodas de conversas, onde lançaremos mãos das manifestações cognitivas e sócio afetivas tecidas no chão da sala de aula; as vozes, os olhares e percepções; das experiências intersubjetivas vivenciadas e as condições concretas de produção das relações de ensino; das mediações Professor e Aluno, bem como das percepções dos professores sobre as prescrições formativas do pacto, sobre os sujeitos e sua subjetividades e o olhar dos docentes para a Formação Continuada. Faremos assim nossas análises, na tentativa de analisar o ideário teórico metodológico do PNAIC e seus desdobramentos no chão da sala de aula, bem como desenvolver reflexões que, em seu processo dialético, enquanto práxis ajudem a desvendar o empírico, ao mesmo tempo em que esse empírico amplie o campo teórico.

4 PARA COMPREENDER O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

4.1 O QUE É O PNAIC, SEUS OBJETIVOS E ASPECTOS GERAIS.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

O PNAIC foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, que no uso de suas atribuições age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

A portaria do ME, esclarece no artigo 5º, que as ações do pacto tem por objetivo: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012).

No PNAIC, os entes governamentais (governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios), comprometem-se legalmente a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2001, p.11).

O programa que foi pensado a partir da necessidade de se cumprir a meta de número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem com objetivo principal: “alfabetizar todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras, em Língua Portuguesa e Matemática, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2001, p.20).

No entanto, no Caderno de Apresentação do PNAIC sobre Formação do professor alfabetizador, enfatiza que: “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, o Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2012, p.05).

Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A efetivação do PNAIC está estruturada em quatro eixos de atuação: 1) Formação; 2) Materiais Didáticos; 3) Avaliações; 4) Gestão, mobilização e controle social.

No PNAIC a formação de professores alfabetizadores com ênfase em língua portuguesa ocorreu em 2013 e incluiu três cursos, direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Cada curso teve duração de dez meses (estes são divididos em oito módulos, com oito cadernos de formação) e foi ministrado por um orientador de estudo que teve de considerar os princípios formativos aprendidos no curso de Formação de Professores ministrados por formadores e coordenadores das universidades federais. Dentre outras propostas, os cadernos da formação propõem reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da Inclusão nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc.

Com ênfase ao tema Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais, destacamos alguns volumes onde se apresenta esta proposta de ensino no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, seguindo: Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais; Organização do planejamento e da rotina na área da Alfabetização e Letramento; Currículo na Alfabetização: concepções e princípios; Currículo, consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

No manual do PNAIC, consta que a meta nº 5 do PNE, impulsionou a concepção do PNAIC, porém na Lei 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) já se vê a observância desta obrigatoriedade, em seu “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Vale lembrar o compromisso que os Governos estaduais e municipais firmaram com o Governo Federal ao aderir o Pacto: Pacto Nacional no qual o Governo Federal, os estados e os municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto, 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012. p.3).

A legislação que rege o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) se compõe da seguinte maneira: Portaria n° 867, de julho de 2012⁴; Portaria n° 1.458, DE dezembro de 2012⁵; Portaria n° 90, de fevereiro de 2012⁶; Medida Provisória n° 586, de novembro de 2012⁷; Lei n° 12.801, de 12 de Abril de 2013⁸; A Lei n° 8.405, de 9 de janeiro de 1992⁹; A Lei n° 10.260, de 12 de julho de 2001¹⁰. Como respaldo legal, o PNAIC ainda se embasa em duas resoluções: Resolução n° 4, DE 27 de fevereiro de 2013¹¹; Resolução n° 12 de 8 de maio de 2013¹².

4. 2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS

4.2.1 Concepção e Princípios da Alfabetização

No caderno de estudo do PNAIC (BRASIL, 2012, p.6), no que se refere à Introdução a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação, pois: “muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país”.

No Manual do PACTO, ao se referir sobre as Concepções e Princípios da Alfabetização consta que, ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos

⁴ que institui o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), suas diretrizes gerais e ações.

⁵ ficam estabelecidos os critérios à adesão dos professores na Formação continuada de professores alfabetizadores para o Pacto e todas as implicações desta formação, como a seleção dos coordenadores, orientadores, supervisores e formadores.

⁶ define a remuneração para os participantes dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC.

⁷ formaliza a contribuição financeira por meio da remuneração oferecida aos participantes dos processos de formação continuada para atuação no Pacto, pela União.

⁸ é a conversão da Medida Provisória n° 586 de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro e técnico aos entes federados ao PNAIC, e também altera a Lei n° 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e suas atribuições;

⁹ autoriza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(Capes) a conceder Bolsas aos participantes de programas de aperfeiçoamento como, professores da educação básica e outros.

¹⁰ trata das atribuições do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES).

¹¹ norteia as diretrizes e orientações para o pagamento das bolsas dos participantes do curso de formação continuada do Pacto e suas atribuições.

¹² altera a Resolução n° 4, de fevereiro de 2013, estabelecendo novas formas de repasse financeiro para manutenção do Pacto e traz em seu teor um TERMO DE COMPROMISSO PARA O BOLSISTA, que o professor que participará da formação continuada para o Pacto deverá preencher.

nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p. 6). Da mesma forma, podemos nos referir às práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola.

Entretanto, estar alfabetizado na concepção do PNAIC, conforme informa seu Manual (BRASIL, p. 6), significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. “Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos.

A criança alfabetizada precisa compreender o sistema alfabético de escrita, ser capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz”. Assim, na concepção deste programa, “a alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos” (BRASIL, 2012, P. 23-24).

O PNAIC, possui uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podendo ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. Para este Programa,

a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, 2012, p.20).

No seu Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012, p. 26) consta que “um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura e escrita, ou seja que é capaz de ler e escrever palavras”. Espera-se que até a mais tenra idade a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente as demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas.

Portanto, o Pacto propõe uma **alfabetização na perspectiva construtivista**, a qual é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes da

criança ir para escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2012, p, 19). Alfabetizar é construir conhecimento.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino recebido.

4.2.2 Concepções: de Professor, de Escola, de Ensino, de leitura e Concepção de Sujeito.

O **professor** na concepção do PNAIC, é uma figura central e determinante no processo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.15). De acordo com as premissas do Programa, o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p.6), por esse motivo existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente.

Consta no Caderno de Formação do PNAIC, na parte introdutória (2012, p. 27), que o professor tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente a sua prática.

Para o professor alfabetizar é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saibam utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação.

A **concepção da educação inclusiva** é pautada no respeito à heterogeneidade, no alfabetizar letrando, no currículo multicultural, no educar na diversidade, entre outros. Enfim, o programa de formação continuada do PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão, que atenderá as demandas da sociabilidade atual.

Sobre a **concepção de escola** no caderno de introdução: Formação do professor alfabetizador do PNAIC (2012, p, 14), enfatiza que “a escola deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes”.

A instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno. (BRASIL, 2012, p. 06). Nesses espaços, além de os professores terem contato com a heterogeneidade própria da individualidade de cada criança, o tempo de escolaridade também é um fator que deve ser considerado.

A escola deve possibilitar a aprendizagem e ser vista como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania. (BRASIL, 2012, p. 13).

A reflexão, portanto, sobre a instituição escolar, requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como os espaços, materiais e tempos pedagógicos. “A escola é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade” (BRASIL, 2012, p.6).

A escola deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2012, p.14). A reflexão, portanto, sobre a instituição escolar, requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como os espaços, materiais e tempos pedagógicos. Assim, “o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012, p. 26).

No entanto, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. Entretanto, “o acesso a esses diferentes ambientes e tipos de interação, por seu turno, implica mais do que dominar a base alfabética e ter capacidade para ler e escrever textos. Implica, sim, na ampliação do universo cultural das crianças, por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza”. (BRASIL, 2012, p.26)

A perspectiva pedagógica do PNAIC defende que o **processo de ensino-aprendizagem** há que se dar com base em “(...) princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os **direitos de aprendizagem**, de modo que incentive os professores a considerarem (...) o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem” (BRASIL, 2012, p. 5). Assim,

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso). As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares. (p.17-18)

Ao se referir a **leitura e escrita** o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 26) diz que “não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivo contribui para que estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos quais compõem seu grupo de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos componentes curriculares: língua portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências.

O programa parte do entendimento de que há uma gama de **métodos** que podem ser utilizados na alfabetização das crianças, entretanto, faz a ressalva de que as demandas sociais atuais requerem novos modos de compreender a alfabetização. Assim, no material de apoio, há a seguinte afirmação: “(...) os métodos e estratégias que levam as crianças a somente

apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.” (BRASIL, 2012, p. 19-20). Entretanto,

é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, 2012, 18-19)

Segundo o documento oficial do PNAIC, a **Concepção de sujeito** parte dos estudos de Piaget. O foco de Piaget é o sujeito epistêmico e este, por sua vez, é definido como aquele que constrói o conhecimento científico do mundo.

A abordagem iniciada por Piaget é conhecida como construtivismo. Para este autor conhecer é o efeito de um processo ativo de elaboração da realidade (externa ou interna) por parte do aprendiz. Quem aprende não é apenas objeto da ação daquele que ensina, mas sujeito ativo dos processos de conhecer.

A **Concepção de conhecimento** como "construção" indica que conhecer é fabricar mentalmente o objeto a ser conhecido, sendo que depende da familiaridade do novo conhecimento com os anteriores, da fase de desenvolvimento em que se encontram o sujeito e da própria experiência de aprendizagem. A concepção epistemológica de alfabetização.

A ênfase dada por Piaget à ação reforça o caráter ativo do sujeito na construção de conhecimentos, que pode se produzir nas formas mais básicas de ação.

Ao tratar a produção do conhecimento como resultado da interação entre o indivíduo e o meio, Piaget concebe a criança como um sujeito ativo, criticando a escola tradicional baseada nas perspectivas inatistas ou empiristas, em que os métodos de ensino são o ponto central.

4.2.3 O que é decisivo para o êxito da alfabetização na idade certa?

No Manual do PNAIC ao tratar sobre Esclarecimentos importantes, diz que: Há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, mas três, em especial, merecem ser destacados de acordo com que consta no material de Formação do PACTO. Em primeiro

lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar (BRASIL, 2012, p.21)

Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas (BRASIL, 2012, p.21). Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano.

Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas. (BRASIL, 2012, p.21). Estas avaliações podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil.

4.2.4 O ciclo de alfabetização e o sistema de escrita alfabética (SEA)

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. (BRASIL, 2012, p.17)

O ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012), deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso).

De acordo com a definição utilizada no Caderno de Formação (Ano 1- Unidade 3, p.11) do PNAIC o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) é: “(...) um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram”.

O caderno de formação Ano 1- Unidade 3 do PNAIC (p.44), nos mostra o que a criança precisa reconstruir, ou seja, conhecimentos que a criança já havia internalizado no aprendizado em sua vida cotidiana e que vão ser repensados na apropriação do S.E.A.

Segue as propriedades do SEA (Ano 1 – Unidade 3, p. 10) que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, segundo (MORAES, 2012). São elas: 1. Escrever com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (p, P, p, p); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas ter mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; 10 As sílabas podem variar quanto as conotações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é

a sílaba CV (Consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

4.2.5 A Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores

O Manual do PNAIC enfatiza que no Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência.

Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização (BRASIL, 2012). Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo.

Conforme consta no Caderno de Formação do Pacto: Formação do Professor alfabetizador, a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. “Uma das possibilidades de superação de dificuldades é oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.” (BRASIL, 2012, p.27).

No entanto, este programa acredita que “isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes”. (BRASIL, 2012, p.23).

No PNAIC a formação de professores alfabetizadores com ênfase em língua portuguesa ocorreu em 2013 e incluiu três cursos, direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Cada curso teve duração de dez meses (estes são divididos em oito módulos, com oito cadernos de formação) e foi ministrado por um orientador de estudo que teve de considerar os princípios formativos aprendidos no curso de Formação de Professores ministrados por formadores e coordenadores das universidades

federais. Dentre outras propostas, os cadernos da formação propõe reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da Inclusão nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc.

Os Cursos de Formação são presenciais, com duração de 2 (dois) anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo.

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. (BRASIL, 2012, p. 28). Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental.

O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. (BRASIL, 2012, p. 28). Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, socialização das atividades realizadas na sala de aula pelo professor (de acordo com as propostas de trabalho planejadas nos encontros de formação), análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes.

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

O curso de formação dos professores alfabetizadores será articulado com os materiais didáticos e complementares. (BRASIL, 2012). As discussões sobre planejamento e sequências didáticas utilizarão os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático como sua base. O curso também servirá para que os professores conheçam e aprendam a utilizar outros recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. Outros materiais e recursos pedagógicos que vêm sendo utilizados pelas escolas também poderão ser utilizados na formação dos professores alfabetizadores.

Segundo o material do PNAIC, os formadores dos professores alfabetizadores serão os orientadores de estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios.

Ainda segundo o Manual, quanto às atribuições, o orientador de estudo deverá ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas.

Os professores alfabetizadores recebem uma bolsa de estudos mensal, que será paga pelo FNDE, via Sistema Geral de Bolsas (SGB), enquanto durar o curso. Ela representa uma ajuda de custo para viabilizar a participação nos encontros presenciais.

Contudo, é enfatizado, no Manual do PNAIC, que a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento (BRASIL, 2012). A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos.

Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. (BRASIL, 2012). A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

Para melhor compreensão das competências a serem formadas nos cursistas (também nos orientadores de estudo, formadores e coordenadores, já que o referido caderno legitima parâmetros norteadores para este programa de formação continuada) separamos três categorias encontradas nos cadernos de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012), que esclarecem e identificam os fundamentos da proposta de formação:

a) **Princípios gerais da formação continuada:** prática da reflexividade; mobilização dos saberes docentes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração.

b) **Proposta de sujeito, sociedade e escola:** “baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012, p. 20), sendo que o objetivo da escola é o de “transformar a vida das pessoas e da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 20).

c) **Pilares fundamentais:** 1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais; 2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; 3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012, p. 20).

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor. (BRASIL, 2012, p. 28), de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.

4.2.5.1 Os Materiais Didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação e os Cadernos de Formação e Livros Literários Infantis.

O PNAIC é constituído por materiais para a formação dos professores que fazem o curso de formação continuada (BRASIL, 2012). Possui material para uso pedagógico em sala de aula como a caixa de jogos e ainda faz a indicação de muitos outros tipos de leituras para auxiliar o professor. Ainda podemos mencionar como materiais de apoio do PNAIC, jogos de alfabetização; acervos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que distribui livros literários às escolas; acervos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia e distribui todos os livros didáticos adotados nas escolas públicas brasileiras; além de outras obras complementares de formação continuada.

Segundo o documento oficial do PNAIC, São encaminhados para as escolas incluídas nas Ações do Pacto os seguintes materiais:

I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação. II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização. III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização. IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização. V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização. VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores. VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012, p. 31)

As secretarias de educação podem, também, complementar os acervos, adquirindo mais obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas. Além disso, precisam garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores. (BRASIL, 2012, p. 17-18). Além dos materiais da escola adquiridos pelo Ministério da Educação, secretaria de educação e escolas, é importante que as crianças também possam contribuir, levando, por solicitação da escola, textos em suportes variados (gibis, jornais, revistas, panfletos, cartazes publicitários, embalagens, folders), que possam ser guardados em caixas ou em outros locais de organização. Os profissionais da escola também podem recolher materiais desses tipos e ajudar a compor os acervos.

Os cadernos de formação do PNAIC são organizados de acordo com o ano de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e em cada ano por temas que caracterizam os fundamentos de atuação do PNAIC. (BRASIL, 2012). Estes cadernos são estudados pelos professores nos cursos de formação continuada oferecidos em regiões do Brasil onde há adesão ao Pacto.

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) repassa às escolas públicas brasileiras livros literários e obras de referência, como os dicionários e afins. O programa avalia e distribui obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. (BRASIL, P.33). Alguns livros literários são distribuídos nas escolas públicas

para o trabalho literário com os alunos estão nos acervos complementares/2013 do PNBE/MEC.

O PNAIC faz a recomendação de muitas obras de autores de referência na área da educação e de artigos, como Albuquerque (2008), Picolli e Camini (2012), Kleiman (1999) entre outros. O PNAIC disponibiliza, em seu site, para os professores que fazem a formação continuada textos para reflexão e estudos complementares e iremos apenas quantificar o material disponibilizado, de acordo com a divisão nos anos do ciclo de alfabetização e outras especificidades: Jornal Letra A – CEALE, leituras sobre o Ano 1 – (16), leituras sobre o Ano 2 – (20), leituras sobre o Ano 3 – (16), leituras sobre Ed. de Campo – (18), leituras sobre Ed. Especial – (1), outras sugestões – (18) e vídeos do CEEL, da Série Salto para o Futuro, DVDs, filmes e conferências. O professor alfabetizador passa a ter acesso a teorias e concepções sobre assuntos pertinentes à alfabetização e ao letramento. Este acréscimo teórico à formação do professor com certeza possibilita uma grande melhoria na compreensão dos processos de aprendizagem e na desmistificação de conceitos e definições instalados durante anos da formação docente.

4.3 OS QUATRO EIXOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DO PNAIC E SEUS FUNDAMENTOS.

Os quatro eixos ou princípios, para o ensino de língua materna, já haviam sido considerados em outros documentos oficiais e programas no MEC como Pró-Letramento, nos PCNs e outros. (BRASIL, 2012, P. 36). Estes eixos são I. Leitura, II. Produção de textos Escritos, III. Oralidade, IV. Análise Linguística e estão organizados e divididos de acordo com as habilidades e competências inerentes e indispensáveis, de acordo com as diretrizes do PNAIC, na alfabetização em “Direitos de Aprendizagem”. Ver anexos:

O PNAIC apresenta **cinco Fundamentos** para trabalhar a Língua Portuguesa, sendo eles: como **Primeiro Fundamento: Alfabetizar Letrando, Letrar Alfabetizando**. Nesse sentido apresenta que:

(...) defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. (BRASIL, 2012, P.22)

Nesse sentido, as diversas práticas devem possibilitar ao alfabetizando ser autônomo nas atividades de leitura e escrita. Por exemplo, é necessário compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões quanto às relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. (BRASIL, 2012, p.50).

O PNAIC traz como **Segundo Fundamento: O PNAIC e o trabalho com gêneros textuais**. No Caderno de formação (Ano 2- Unidade 5, p.7), podemos ver que os gêneros textuais, baseado em Schneuwly e Dolz (2004, p.7), (...) são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Alguns exemplos de gêneros textuais, que podem e devem ser trabalhados como coadjuvante também na aquisição do SEA e no letramento: O trabalho com a diversidade de textos reais, socialmente situados, na alfabetização, é um fundamento proposto pelo PNAIC como forma de levar o aluno a se familiarizar com os diferentes tipos de textos. Obtêm-se, assim, habilidades em leitura e na composição de seus textos, no reconhecimento das funções que cada texto possui e na interpretação de informações diferenciadas contidas nestes gêneros textuais. (BRASIL, 2012, p.53)

O PNAIC toma a compreensão de Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p.6) sobre a importância do trabalho com a produção de textos escritos e com gêneros textuais e traz em seu caderno de formação Ano 2 – Unidade 5 a seguinte constatação:

Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilharem as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. O aluno está inserido na sociedade e em tal convivência irá necessitar dos conhecimentos e habilidades relacionados à produção e ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais para que consiga interagir com os outros. (BRASIL, 2012, p. 95)

Todas as práticas e orientações propostas pelo PNAIC baseiam-se em gêneros textuais por se acreditar que:

(...) a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão (...). É preciso assegurar um ensino pautado por práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas, as quais por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2012, p. 54)

Este fundamento do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 55), perpassa por todos os outros e pelos eixos para o trabalho com a língua portuguesa. A observância e o uso deste material que

está a disposição com tanta fartura em nossa sociedade possuem infinitas possibilidades de alcance dentro da prática pedagógica na alfabetização letrada, por ser um instrumento que possui características abrangentes como nenhum outro, em língua portuguesa.

O PNAIC tem como **Terceiro fundamento organizar o trabalho didático a partir de sequências didáticas ou projetos didáticos**. (BRASIL, 2012, p. 55) define que: (...) a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas. (...) a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino de forma interdisciplinar.

A orientação de se organizar as atividades a partir de sequências didáticas traz para alguns profissionais da educação uma novidade que se refere ao planejamento de aulas e da organização do trabalho pedagógico do professor para médio ou longo prazo, com tema, conteúdo ou gêneros textuais bem definidos. Muitos professores ainda não se familiarizaram com este novo tipo de planejamento e de organização por, aparentemente, ser algo muito trabalhoso e que necessitaria de um certo tempo disponível para a sua elaboração. Realmente, podemos dizer que sim, que tal tarefa exige que o professor se disponha a pesquisar e formular atividades para compor a sequência didática referente a determinado conteúdo ou para os projetos didáticos. O projeto didático é uma modalidade de planejamento pedagógico, em que, durante um período de tempo, os alunos desenvolvem atividades sobre uma certa temática trabalhada em sala de aula e ao fim destas atividades constroem um produto final resultante deste projeto. (BRASIL, 2012, p. 55)

De acordo com o PNAIC, fundamentado em Nery (2007, p.27), (...) diferentemente do projeto, as sequências didáticas (SD) não têm necessariamente um produto final, embora possamos estabelecer, com as crianças produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou mesmo produtos no decorrer das aulas. (BRASIL, 2012, p.56).

A sequência didática, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012, p.29), deve obedecer à seguinte organização: “a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2, módulo “n”; produção final.”

Primeiro, o professor faz uma apresentação do que será trabalhado na sequência didática, depois realiza uma atividade, que será o produto inicial, na qual ele avaliará os conhecimentos que os alunos possuem sobre o tema que irá ser trabalhado. Após estas atividades, surgem os módulos que compreendem as atividades relacionadas ao tema escolhido e, por fim, a produção final sobre tudo trabalhado da sequência didática.

O lúdico na Alfabetização é abordado pelo PNAIC no **quarto fundamento** (BRASIL, 2012, p.58), como uma ferramenta pedagógica importante a ser usada pelos professores, com mais ênfase na alfabetização, exatamente pelo fato de o brincar ser uma

prática tão presente na vida cotidiana da criança e ser um meio pelo qual não só os conteúdos da alfabetização poderão ser desenvolvidos, mas muitas outras habilidades e competências sociais, morais, emocionais, de percepção, cognitivas, entre outras.

As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar. A brincadeira para a criança é atraente e desperta a atenção e o desejo de “entrar na brincadeira” mesmo que não perceba que no teor de tal atividade o objetivo não seja só a diversão e sim a aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.8)

De acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 36), a utilização do jogo como estratégia pedagógica para a apropriação do SEA pelos alunos, é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Já o **Quinto Fundamento** do PNAIC refere-se aos **direitos gerais de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização**. Os cadernos do Pacto trazem na sessão Compartilhando – Unidade 01, de todos os cursos, os seguintes direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos; Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura; Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas; Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, nota de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e a organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...); Participar de situação de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados a reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...); Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceitos a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros. (BRASIL, 2012, p. 32)

Segundo o caderno de formação do PNAIC, a definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, tema que será discutido na próxima seção. (BRASIL, 2012, p.22). Na parte Compartilhando, ao tratar dos Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário

delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Vale lembrar que segundo o Manual do Pacto,

Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo da alfabetização surgem como um norteamento para os professores alfabetizadores ou podemos dizer como a resposta para uma pergunta que muitos ainda se fazem quando recebe uma turma de alunos que irão iniciar o processo de alfabetização, o que vou ensinar na alfabetização? Essa sistematização do que são os direitos de aprendizagem para a alfabetização é uma das grandes contribuições do PNAIC. Tais quadros enfatizam pontos cruciais na alfabetização e os coloca em seu lugar certo: o de direito do aluno. Mais do que objetivos de ensino do professor, são *direitos* do aluno. O aluno tem direitos em sua aprendizagem que precisam ser garantidos por todos os envolvidos nesta tarefa de alfabetizar e letrar. (BRASIL, 2012, 67)

Os direitos de aprendizagem estão em todos os cadernos de formação do PNAIC como um de seus fundamentos mais observados por, podemos dizer, ser a espinha dorsal que tem por tarefa organizar, sustentar e nortear todo o processo de alfabetização. Vejamos em anexo os quadros sobre os direitos por eixo.

4.4 INFORMAÇÕES SOBRE GESTÃO, CONTROLE SOCIAL, MOBILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO NO PNAIC

Segundo o que consta no Manual do PNAIC, o Ministério da Educação está desenvolvendo um sistema específico de monitoramento do curso de formação continuada dos Professores alfabetizadores, via SIMEC.

Através desta plataforma, todos os envolvidos nesta iniciativa poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos etc. Além deste sistema, outras ferramentas estarão disponíveis para acompanhar o Pacto, como portais de informação, encontros sistemáticos, publicações e outros recursos dedicados ao tema.

Este eixo, de acordo com o que consta no seu documento oficial, reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos.

A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes.

A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá duas frentes de avaliação das crianças (BRASIL, 2012):

1. Avaliação permanente e formativa: O Curso de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores prevê, na Unidade 1, planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. Será aplicada, também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores.

2. Avaliação diagnóstica e externa: No final do 3º ano será aplicada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno.

Os dados da Provinha Brasil serão colhidos e sistematizados em sistema informatizado desenvolvido pelo INEP para tabular, agregar e informar os resultados às redes, possibilitando análises quantitativas e qualitativas. O INEP aplicará uma avaliação universal no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão Alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar. A primeira avaliação desse tipo seria feita em 2014.

Na próxima seção faremos considerações sobre os dados coletados no período de observações, intervenções e rodas de conversas. Na tentativa de analisar o ideário teórico metodológico do PNAIC e seus desdobramento no chão da sala de aula, bem como

desenvolver reflexões que, em seu processo dialético, enquanto práxis, ajudem a desvendar o empírico, ao mesmo tempo em que esse empírico amplie o campo teórico.

4.5 AS MANIFESTAÇÕES COGNITIVAS E SÓCIOAFETIVAS TECIDAS NO CHÃO DA SALA DE AULA

“É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender” (Émile Durkheim)

As considerações apresentadas neste estudo estão passíveis de diferentes formas de análises, por outros pesquisadores, devido às múltiplas possibilidades de olhar os fatos, os quais se encontram ancorados nos princípios teóricos da pesquisa. Assim sendo, não tendo verdades únicas a serem ditas e sim a oferecer indicadores que possam fomentar a reflexão e o debate sobre o problema em questão.

Neste momento, importa considerar os caminhos e descaminhos tomados por esta pesquisa ao longo de seu desenvolvimento. Caminhos que se alternaram entre idas e vindas perante os objetivos iniciais da pesquisa. Esses direcionamentos e redirecionamentos assumidos permitiram manter a interação com a realidade investigada e compreendê-la como algo vivo e dinâmico que se move e se modifica constantemente, inviabilizando a constatação de dados definitivos.

4.5.1 As Vozes, os olhares e percepções.

Eu fico com a pureza das respostas das crianças, é a vida, é bonita e é bonita...viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz ... (Gonzaguinha)

A professora, sempre muito acolhedora a minha presença. Os alunos todos os dias às 14h, ao sinal da campainha, entram correndo disputando lugar com os demais colegas para chegar primeiro na sala, mas a animação para entrar não é a mesma para realizar as atividades propostas pela professora.

Primeiro dia de observação e os alunos inquietos, me olhavam, querendo saber o que o que fazia ali. A professora me apresenta à turma, falando aos alunos que estava ali para ajuda-los a ler e escrever junto com a professora. As crianças manifestaram alegria por ter uma pessoa ali que poderia ajuda-los. Cumprimentei os alunos com Boa tarde e disse a

satisfação de estar ali com objetivo de aprender com eles e auxiliá-los em suas dificuldades em alguns momentos. Em seguida a professora inicia a aula e fez questão de me dizer: “gosto de começar as aulas com uma oração seguida de uma musiquinha para acalmar as crianças”. Conforme afirmou a professora as aulas, todos os dias começavam com o ritual de oração, que dizia o seguinte:

*Boa tarde meu Deus querido,
As aulas vão começar
Nós queremos que o senhor
Venha conosco ficar,
Aqui estamos juntinhos
Para estudar
Abençoa nossa casa,
nossa escola e nosso lar.*

A aula seguia através de uma “musiquinha” de Boa tarde aos alunos. A música dizia o seguinte:

*Boa tarde ô professora,
De volta à escola estou,
Deixei a mamãe em casa
Seu amigo agora eu sou.
Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Viva nossa escola que bonita
que ela é. Boa tarde!*

Todos os dias a professora realizava esta oração e cantava esta música, mas parecia utilizar esta estratégia sem objetivo pedagógico, pois não fazia relação com as atividades a serem realizadas. Ao falar sobre a oração a professora nos disse que: “a oração é uma prática que desenvolvo desde quando comecei a trabalhar, no momento da oração eles prestam atenção”.

A oração era memorizada pelos estudantes, e nesse momento, eles ficavam beliscando o colega, mexendo no caderno. Dessa forma, o ato de repetir constituía-se um processo de mecanização daquilo que a criança já havia condicionado e que a professora chama de ensino, ou seja, a criança já memorizou essa prática, porém de modo acrítico, passivo.

O comportamento das crianças no momento da oração acaba contradizendo aquilo que a professora pensa: “no momento da oração eles prestam atenção”. Muitos não prestam

atenção porque o ritual, diariamente repetido, se tornou mecânico. As crianças aproveitam para brincar.

- “Eu gosto muito de começar a aula, também com uma musiquinha. A música ajuda na aprendizagem e eles ficam mais interessados pela atividade”. “Eles gostam muito de cantar”: Disse a professora.

Veja na fala da professora: “eles ficam mais interessados pela atividade”. Ela fazia uso da música porque percebia o desinteresse dos alunos, que talvez estivesse ligado ao que estava sendo transcrito na lousa, que por sua vez não estava afetando aquelas crianças. As crianças não demonstravam interesse, atenção e envolvimento por aquele conhecimento que estava sendo transmitido de forma exaustiva.

A cantoria assim, como a oração era mais um momento de descontração sem efeito pedagógico ou contribuição significativa para mudanças de comportamento e atitude de afeto em relação ao conhecimento.

A criança reza, fala, canta, “lê”, mas porque já condicionou na sua memória e as ações (atividades) que acontecem em seu meio levam a expressar como se esta tivesse conhecimento sobre a leitura e escrita.

A mecanicidade com que a alfabetização é trabalhava, em muitas salas de aula, acaba por dificultar, ou até impedir a aquisição da leitura e da escrita dentro de um contexto de significações, pois, a criança aprende a ler e a escrever através de códigos que a restringe a superficialidade das palavras.

Esta situação leva-nos a indagarmos: Que tipo de processo formativo as crianças estão vivendo? Qual é o papel dessa escola e desse ensino na formação dessas crianças? Será que é possível aprender nesse ambiente de risos, falas e brincadeiras?

A prática pedagógica se escreve na ação educativa na medida que os professores inserem na escrita e leitura o movimento da história e da cultura (FALABELO, 2001, p.28). É portanto, uma relação que envolve quem ensina e quem aprende, de maneira que a própria história revela o seu desenvolvimento.

Após o ritual da oração e da “musiquinha”, a professora pedia aos alunos para sentarem em suas cadeiras enfileiradas e dar início a aula, a qual iniciava escrevendo e

pedindo que os alunos transcrevessem o cabeçalho com dados da escola, como de costume, e quase sempre havia um aluno que se manifestava dizendo: “Ah, de novo?”, mas, sem dar atenção, avisava: - Não vou esperar muito para começar a escrever na lousa”. E os alunos ao comando da professora começam a copiar. Ao final de cada aula era tomada a leitura dos alunos através de uma cartilha. Vale ressaltar que este método é criticado pelo Pacto, mas os professores continuam utilizando em suas aulas, o que veremos em um tópico adiante.

Nas formações realizadas pelo Pacto, os professores são orientados a trabalhar de forma lúdica com as crianças, considerando a importância deste para uma aprendizagem mais prazerosa. No caderno de formação do Pacto: Ano 1, Unidade 4, que trata do lúdico na sala de aula, diz que

o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões. (BRASIL, 2012, p.6)

O PNAIC considera a ludicidade como o quarto princípio central para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao tratar sobre a importância do lúdico para abordar o desenvolvimento e a aprendizagem, no caderno de formação do Pacto: Ano 1, Unidade 4, enfatiza as ideias de Vygotsky (1994, 1997, 2004), o qual defendia que o que se diferencia, no desenvolvimento humano, é o seu percurso/inserção social. Neste sentido, a oferta de situações lúdicas, em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2012, p.7).

Este mesmo caderno do Pacto, citado acima, apresenta as ideias defendidas por Leontiev (1988), o qual em uma perspectiva sóciointeracionista, que também influenciou bastante o pensamento atual sobre o papel da ludicidade, defende que na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que, com base nela, a criança aprende a interagir e compreende o mundo. (BRASIL, p.14)

No entanto, ainda neste caderno, com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), “é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não

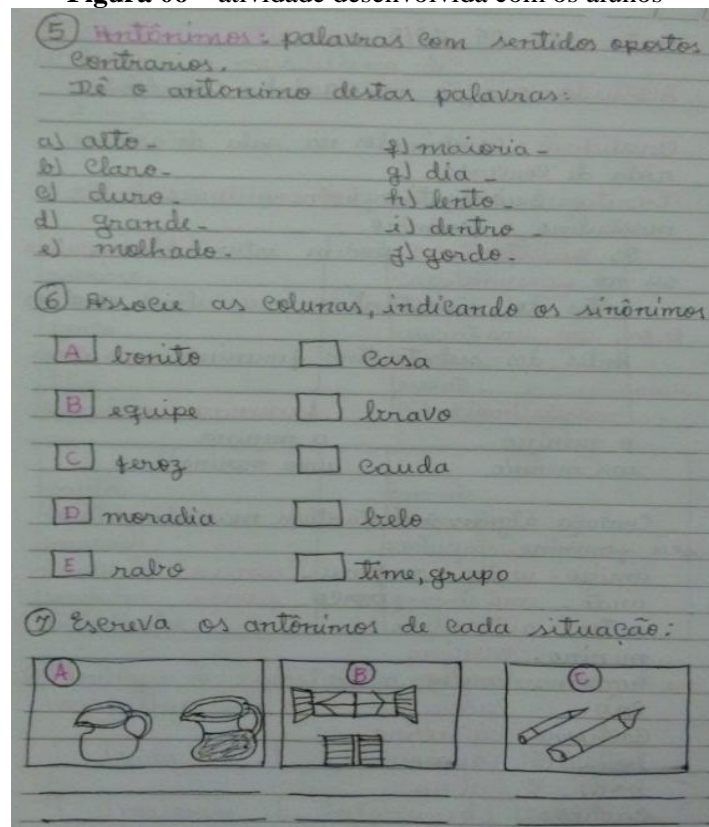
precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador”. (BRASIL, p.14).

O lúdico, portanto, enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, deve ser considerado como um importante aliado para o ensino. “O lúdico, tem o papel de instrumento auxiliar e complementar da educação”. (BRASIL, 2012, p.10-11)

Conforme ressaltai acima os professores são orientados, nas formações do PACTO, a trabalhar de maneira lúdica com os alunos, explorando o conhecimento que trazem do meio em que vivem, mas poucas vezes foi observado esse tipo de atividade em sala de aula.

Percebe-se que as atividade desenvolvidas, em sua maioria trazem um conhecimento que acaba não afetando os alunos causando nos mesmos desinteresse e não aprendido. Veja a atividade a seguir desenvolvida em uma das aulas pela professora:

Figura 06 – atividade desenvolvida com os alunos



Fonte: caderno de plano da professora

Veja que a professora pede apenas para os alunos escreverem mecanicamente na atividade da figura 6 e trabalha com os antônimos de maneira descontextualizada, quando pede apenas para colocar o antônimo das palavras na questão 5, associar as colunas na

questão 6. São atividades sem sentido e significado para a criança, pois não partiu de sua vivência ou de seu contexto.

A aula continua... Algum tempo depois, a professora para de escrever, senta em sua mesa. Minutos depois levanta e segue em direção à cadeira de Maria orientando como fazer sua tarefa, mas o que Maria conseguia era apenas desenhar as letras. Veja o diálogo, representado com a letra P (professora) e a letra M (Maria)

P: Vamos Maria!

M: Ah professora. Eu não dou conta. É muito.

P: Para de preguiça Maria. Copia pra acabar logo.

M: Eu estou copiando professora.

Maria expressava em seu rosto o cansaço, o mal estar, o desânimo por ter que apenas escrever tanta coisa do quadro. Sentia-se incapaz: “Ah professora. Eu não dou conta. É muito”. Mas a professora compreendia isso como preguiça: “Para de preguiça Maria. Copia pra acabar logo”. Na verdade esse ato mecânico apenas de copiar não era atrativo a Maria e por isso ela recusava aquele conhecimento, o qual desestimulava a sua aprendizagem.

Essa mecanicidade da prática pedagógica trabalhada ainda hoje em muitas salas de aula, não atinge a subjetividade das crianças, pois não está voltado para a individualidade das crianças, para seus desejos, para os conhecimentos prévios que ela já traz consigo ao ingressar na escola. Segundo Vygotsky (1998) toda aprendizagem pressupõe um conhecimento prévio, e a escola tem o dever de ampliá-lo, tendo como base a socialização e considerando os meios onde os conteúdos são traçados e definidos de acordo com o potencial cognitivo de um aluno.

No caderno de formação do Ano 3, unidade 6 (p. 22), diz que nas atividades de sistematização o professor deve possibilitar à criança organizar seus saberes mediante intervenções que a ajudem a estabelecer diferentes relações entre seu conhecimento prévio ou saber espontâneo e o novo saber, saber científico. No entanto essa articulação não foi percebida durante a atividade.

Vygotsky (1978) sobre esse assunto diz que, é preciso levar em conta o conhecimento prévio do aluno e nesse sentido Braggio (1992), destaca que o educador deve levar em conta a cultura de seus alunos, valorizar o saber que eles já possuem ao ingressarem na escola.

Ao se referir aos conhecimentos prévios das crianças, Braggio, (1992) diz que, se começarmos de onde as crianças estão em seus aspectos culturais, linguística e cognitivamente não há necessidade de estabelecermos pré - requisitos nem limites para aprendizagem, ou seja, respeitando de onde elas vêm para onde vão. Ainda conforme esta autora. “Faz-se necessário que a escola se adapte às necessidades da criança, ajuste métodos, o currículo, os materiais e capacite os professores, interligando todo esse conjunto à cultura e às experiências dos alunos” (p.62).

Entretanto, se as escolas apenas adotarem programas compensatórios continuarão o mesmo tratamento mecânico da leitura e da escrita como aquisição de técnicas desvinculadas da função social. Concebida dessa forma, a escola não ensina a ler, apenas fornece exercícios ou técnicas de leitura.

Braggio também alerta que, os métodos de alfabetização trabalhados nas escolas, a exemplo da atividade citada acima, se baseiam em uma concepção mecanicista, positivista de educação, de homem e de linguagem. Assim, a língua escrita é vista como algo desvinculado da linguagem cotidiana da criança. A língua escrita é vista como,

um sistema fechado, formado por elementos desvinculados entre si. Os aspectos gramaticais são mais relevantes do que a compreensão do significado do texto. Tem-se uma concepção de linguagem, como um objeto de conhecimento separado do sujeito, sendo ela o foco de análise e o sujeito se reduz a uma tábula rasa, que deve assimilar tudo sem nenhuma crítica (BRAGGIO, 1992, p.7).

Esses métodos tradicionais, muito presentes atualmente, enfatizam a desvalorização dos aspectos de interpretação e reflexão de texto, e preferência pelos aspectos gramaticais, pelos estudos dos elementos mínimos da linguagem como letras, sílabas e sons. Essa prática que estava baseada as atividades desenvolvidas na sala de aula. A professora escreve na lousa: BA; BE; BI; BO; BU; BÃO.

- Vamos ler crianças a família do “B” – **Diz a professora**
- BA; BE; BI; BO; BU; BÃO. Em alto e bom som as crianças repetem.
- Agora vamos ler as palavrinhas que começam com “B”
- BALA, BELO, BICO, BOLA, BULA, BATATA, BALADA, BANANA.
- Agora leiam sozinhos e escrevam no caderno – enfatiza a professora.
- Vamos criança leiam! Depois vamos ler na cartilha.

Atividade de Leitura

Leia as palavras com cuidado e copie com bastante atenção.

Leitura do dia

ba – be – bi – bo – bu – bã
 Ba – Be – Bi – Bo – Bu
 bala – bola – bafo – bate – baba
 belo – beço – bete – baba – beto
 bico – bife – bifa – bibi – bola- bolo
 boca – bota – bula – bufa – bule
 batata – balada- banana – bebida
 boboca – bolacha – bofete - beleza

O modelo de atividade acima é exemplo de métodos tradicionais de alfabetização, os quais tratam a língua escrita de forma fragmentada, desvinculada do contexto de produção, ficando presos aos aspectos gráficos, letras, sílabas e sons, desprezando a construção de sentido, e que esses métodos alfabetizam, mas não formam leitores e escritores. Para Braggio (1992), ficam presos a normas e aspectos físicos e estruturais, separando de sua natureza social.

A aprendizagem nesta perspectiva, é percebida como um somatório desses elementos mínimos, onde a criança aprende através da repetição, seguindo um modelo pré-estabelecido, repetitivo, não levando em consideração o contexto sócio – histórico e nem o desenvolvimento psicológico da criança. Exige-se dela adaptação ao método e não o método a ela. Para Braggio (1992), esse método não leva à criança a compreensão do texto uma vez que é cobrada uma leitura mecânica cuja compreensão é negada, a partir dos exercícios de interpretação de textos, que não permitem que a criança seja sujeito de sua leitura.

Entretanto, é um equívoco ensinar a língua escrita a partir de partes menores, letras, sílabas, palavras de forma separada, pois na vida a criança fala e interpreta, aprendem a ler, ver as coisas no seu sentido completo e por inteiro e não partes. Para Braggio (1992), todo o trabalho mental do aprendiz seria reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. É por isso que, de acordo com esses métodos, os professores esperam que o aluno seja alfabetizado, na medida em que a criança é treinada a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhe apresentava, seja pela memorização das famílias silábicas (BA, BE, BI, BO, BU; BÃO) seja pela leitura repetitiva de palavras que

começam com uma mesma relação fonema- -grafema. (BALA – BOLA – BAFO – BATE – BABA).

Muitas crianças, por decorarem as sílabas, ou palavras da cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender “como as letras funcionam”. Além disso, todas as crianças eram expostas a falsos textos (BATATA – BALADA- BANANA – BEBIDA) e privados da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais, isto é, de avançar em seu nível de letramento.

No Caderno de formação do Pacto, ano 3, Unidade 3, ao falar de Alfabetização e criticar a cartilha. O adulto, nesta visão equivocada, atribui à criança um funcionamento que não corresponde ao modo real como sua mente opera. Assim, acredita que um principiante pensa sobre fonemas como unidades que estão disponíveis em sua mente e que ele pode tratar isoladamente para memorizar quais letras correspondem àqueles fonemas, porque, tal como um adulto alfabetizado, todas as crianças compreenderiam que cada letra substitui um fonema. Bastaria a professora transmitir essa informação. Nesta visão equivocada, a apropriação da escrita alfabética é sempre vista como a “aprendizagem de um código”. Ler seria “decodificar” e escrever seria “codificar”. (p.10-11)

Como se percebe, na atividade, os métodos de alfabetização aplicados com sílabas e palavras soltas, não favorecem a formação de aluno leitor e escritor crítico. Nestas relações tecidas no dia a dia da sala de aula, os alunos mais recatados, para a professora, eram os que não atrapalhavam a aula, com conversas ou outro tipo de comportamento que dificultasse a atenção e interação na sala de aula, porém, não participavam das atividades desenvolvidas pela professora e tinham bastante dificuldade principalmente na leitura. Eram considerados os alunos “atrasados”.

Estes alunos, em alguns momentos eram até mesmo vistos pela professora e seus próprios colegas como “preguiçosos”, motivo este que, em alguns momentos deixavam excluídos dos demais colegas. Os alunos até conseguiam copiar, mesmo que lentamente, mas, na hora de resolver as atividades ficavam aguardando a professora resolver no quadro ou uma oportunidade do colega ao lado deixar copiar a resposta de seu caderno. Essa cena era muito comum.

Além desses havia outro, o qual era considerado o grupo dos “bagunceiros”, pois sempre estavam fazendo agitações na sala, até mesmo na hora de resolver a atividade proposta pela professora, a qual chamava a atenção deles constantemente.

Havia um aluno, ali, que comandava aquela “bagunça”, era o José. Ele era o mais agitado da turma e não conseguia sentar por muito tempo, mas sabia ler e escrever. Acabava sua atividade rapidamente e seguia rumo à cadeira dos colegas. Essa situação fazia com que a professora chamasse a atenção dele por diversas vezes, sempre pedindo para sentar no seu lugar. Ele era o centro das atenções. Arrisco-me em dizer que José era o aluno que mais tirava o sossego da professora.

E, mais um dia de observação na turma. Enquanto vai copiando o exercício de Leitura e escrita no quadro, a professora, realiza uma interlocução com a turma, sobre assuntos diversos: carnaval, as marchinhas, o meio ambiente etc. No entanto esta interlocução não está atrelada a atividade realizada. Neste instante uma cena me chama atenção: Ricardo faz esforço para copiar as letras do quadro. “Eu não consigo fazer essas letras professora” – diz ele, meio constrangido e frustrado. Olho para o seu caderno e vejo apenas poucas letras copiadas.

– “Não sei fazer isso sozinho” – diz o aluno a professora. Sua fisionomia demonstra que tenta fazer a atividade com muita dificuldade.

Eles desabafam! Eles provocam! Fazem isso por meio de seus corpos, de suas falas, de suas vozes, que sempre são lidos como “indisciplina”, “bagunça”, “não quer nada” etc. A recusa explicitada denuncia as relações de opressão que se enroscam no interior das práticas pedagógicas; provoca sentidos, interfere, não afeta a professora em sua maneira estável de ver as relações com seus alunos. Nas palavras de Falabelo, “o corpo oprimido nega-se a viver a condição de oprimido. O estado afetivo do oprimido é re-significado”. (2005, p. 36)

Para Falabelo (2005), resistência, assim, não parece uma boa teoria para dar conta da luta dos pobres e oprimidos. Deserdados, expropriados dos bens culturais, econômicos e sociais – subjugados em suas manifestações culturais, em seus saberes – já resistiram e resistem por muito tempo. É necessário uma passo mais diante. Como dizem Mello e Gomes apud Falabelo: “Não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade” (1992, p. 21).

É necessário que essa resistência se transforme em ruptura, em emergência de algo novo que incorpore e dê significados e sentidos aos seus desejos e necessidades dos alunos. O novo assim pode vir do embate, materializando-se no deslocamento das posições e dos papéis institucionalmente postos e historicamente consolidados, isto é, “naturalizados”. (FALABELO, 2005, p.21)

Outro aluno que chama atenção neste cenário era Antônio, de aparência bastante humilde, aproximadamente 10 (dez) anos de idade, não dominava a leitura e escrita e não tinha qualquer interesse em adquiri-la, segundo a fala da professora da turma.

- “Eu já fiz de tudo para fazer este aluno ler e fazer as atividades, mas, de nada adianta. Seus pais não comparecem na escola” – diz a professora. Esse aluno demonstrava desestímulo. Ficava ele, o tempo da aula observando as situações que ocorriam na sala e o que conseguia copiar eram poucas linhas do que a professora passava no quadro. Angustuada com esta situação a professora se perguntava como este aluno passaria para o 4º ano? Não sabe ler e escrever?

A professora expressa sua insatisfação dizendo: “de vinte e seis, só tenho seis alunos que estão começando a ler, e dois que sabem, os demais estão arranhando”. “Tenho uns alunos que não conhecem nem o alfabeto. Já pensou? E ainda tem que chegar ao final do ano lendo. Tomo a leitura deles todos os dias, mas os pais não ajudam”.

- “Muitos alunos aqui estão com muita dificuldade. Não conhecem nem o alfabeto. Isso me preocupa muito – diz a professora. Tenho uma pena deles, coitados não tem ajuda na casa.” – diz-me ela, em sua expressão de piedade.

Estes alunos, em alguns momentos eram até mesmo vistos pela professora e seus próprios colegas como “preguiçosos”, motivo este que, em alguns momentos deixavam excluídos dos demais colegas. Os alunos até conseguiam copiar, mesmo que lentamente, mas, na hora de resolver as atividades ficavam aguardando a professora resolver no quadro ou uma oportunidade do colega ao lado deixar copiar a resposta de seu caderno. Essa cena era muito comum.

José, Antônio, Maria, Ricardo e seus colegas vivenciam a herança de uma concepção de alfabetização historicamente consolidada, que como enfatiza Falabelo (2005), pressupõe a aprendizagem da língua em sua forma fragmentária e divorciada do contexto histórico-cultural dos sujeitos.

Para essa concepção, o pressuposto fundamental é o treino mecânico da forma do alfabeto e não a interação significativa com o conteúdo da língua. A aprendizagem resume-se a uma técnica de oralização dos elementos da escrita.

Em uma perspectiva de aprendizagem histórico-cultural, segundo Vygotsky, o homem humaniza-se mediado pela cultura, interagindo com os signos culturais. Como pensar a aprendizagem e o processo de singularização de Ricardo e seus colegas, a partir dos objetos que a escola oferece para a mediação no processo de ensino?

Nessas condições, Falabelo (2005), diz que o processo de aprender a ler e escrever, ao submeter o sujeito da aprendizagem a uma relação abstrata e mecânica com o conhecimento, produz determinadas situações afetivo-emocionais indiciadas em gestos, expressões, atitudes, signos verbais e não verbais que enunciam as formas de relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento: de aceitação, indiferença, de negação, de prazer, de sofrimento. Naquilo que é específico das relações intersubjetivas em sala de aula. É no movimento da relação com o conhecimento, neste caso, leitura e escrita, que vão se produzindo as manifestações afetivo-emocionais do sujeito.

Nesse processo interativo, Ricardo, Maria, Antônio, José e as demais crianças vivem um conjunto de manifestações afetivas que segundo Falabelo (2005), se indiciam em seus gestos e enunciações, nas angústias, desconforto, decepção, vergonha e constrangimento ante o não saber ler e escrever.

Por outro lado, nessa prática pedagógica vão-se desvelando os indícios não apenas da constituição da subjetividade da professora, mas como essa subjetividade se constitui historicamente, inserida no movimento da história e da cultura.

– “A dificuldade deles é muito grande. Fazemos cursos de Formação pelo Pacto para nos ajudar. As formações do Pacto são boas. Aprendemos com nossos colegas. Trocamos experiências...” – diz a professora.

Assim, “a ‘palavra do outro’”, diz Bakhtin (2000), transforma-se, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal.” (p. 405). No entanto, pela prática pedagógica, dão-se a ver os elementos constitutivos das metodologias de alfabetização, dão-se a ver no movimento singular o movimento das relações sociais. Na relação com o outro, a professora forja e consolida em

sua prática singular uma concepção de leitura e escrita que é social, histórica. Nas formações ocorre a troca de experiências, com sugestões para trabalhar a leitura e escrita na sala de aula, mas na maioria das aulas observamos que apesar das formações a professora considerava a “sua maneira de ensinar” e deixava a proposta do Pacto para segundo plano.

A análise centra-se, assim, não em uma professora como uma individualidade ideal apartada, isolada do movimento das relações sociais, mas na prática enquanto agregado daquelas relações, enquanto cristalização de determinadas concepções teórico-práticas.

4. 5.1.1 O método da cartilha

Para quem tem medo e nada se atreve, tudo é ousado e perigoso. É o medo que esteriliza nossos abraços e cancela nossos afetos, que proíbe nossos beijos e nos colocam sempre do lado de cá do muro. Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando Teixeira de Andrade)

A nossa tarefa, no processo de leitura, seria, então, possibilitar acesso dos alunos ao material simbólico, através de uma mediação que provoque a relação com a cultura e, ao mesmo tempo, permita a eles aventurar-se na busca e descoberta da pluralidade de sentidos, sem deixar de considerar, contudo, que o processo de leitura é uma relação social. A leitura seria isso, por conseguinte:

promessa de descobertas, provocação e evocação da diversidade de sentidos que são produzidos na relação com o objeto semiótico, mediado pelo outro, o professor, na especificidade do ato pedagógico. “Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente” (BAKHTIN, 2000, p. 368).

A leitura constitui-se, como possibilidade de descortinamento de sentidos outros que estão muito além daquilo que nós, professores, esperamos, quando planejamos a nossa ação pedagógica. Talvez, aí, se revele a pertinência da assertiva de Bakhtin (1997), quando nos diz que os sentidos são dados, não por nós, mas pelo outro.

Ao falarmos em alfabetizar, podemos nos referir às práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

No caderno de Formação referente ao Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, ano 1, Unidade 1, (p.8) utilizando as ideias de MORTATTI, (2000), enfatiza que, as cartilhas relacionadas aos métodos sintéticos ou analíticos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área ensinar a ler e escrever. Esse método exige que as crianças apresentem uma prontidão para o início do processo de alfabetização.

Assim, as crianças passam todo o ano aprendendo letras, sílabas, palavras e lendo/escrevendo textos cartilhados que “possuíam palavras com as unidades trabalhadas nas lições anteriores. Os textos são, portanto, artificiais e não correspondiam àqueles com os quais os alunos conviviam fora da escola” (BRASIL, 2012, p.9).

Esse tipo de aprendizagem está voltada para a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsidera os conhecimentos que as crianças possuem sobre a escrita. Para os alunos, essas atividades escolares além de repetitivas, não os fazem evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, “os alunos, não são atendidos em suas necessidades, são, de certa forma, excluídos do processo de ensino - aprendizagem”. (BRASIL, p. 9).

Esse método de alfabetizar através da cartilha é o qual a professora mediadora da turma acredita dar certo. Diz a professora da turma: “Eu sou a favor da leitura escrita individual e a favor do uso da cartilha, por que eu percebo que dar certo e o aluno aprendem mais rápido. Ajuda muito, por isso peguei uma cartilha e pedir para os pais reproduzirem para os alunos e ajudou bastante”.

Todos os dias realizava esta metodologia. Cada aluno possuía uma cartilha reproduzida pela professora e paga pelos pais, bem como os alunos mais atrasados possuíam uma tabela de leitura. Tomava a leitura individual e marcava uma leitura na cartilha para que os alunos estudassem na casa para ler no dia seguinte.

A cartilha constituía-se de sílabas, palavras soltas simples e frases simples. A professora em sua fala acredita que este método dá certo, pois é assim que as crianças conseguirão chegar ao final do ano conseguindo ler.

Durante uma roda de conversa perguntou-se aos professores como vem sendo desenvolvidas as atividades relacionadas à Leitura e à escrita, na prática do dia a dia da sala de aula e a P2 se adiantou às demais professoras e respondeu o seguinte:

Leitura e escrita eu gosto de fazer individual. Para ler assim no quadro, se um aluno sabe ler, os outros vão acompanhar na oralidade é fácil falar. O difícil é ler e escrever sozinha. Individual dar para ver se o aluno avançou ou não na leitura e escrita. No meu caso eu vou soletrando o texto que joga no quadro, depois faço a leitura com eles, mas quando termino vou para o individual e ai eles vão entender. Como eles não entendem muito eu faço um assunto pequeno pra eles aprenderem.
(P2)

Verifique na fala da professora que o pacto parece não conseguir mexer com a subjetividade da professora. Ela não consegue se desatrelar de sua maneira de dar aula, de fazer construída ao longo da vida. E nos coloca isso da seguinte forma: “Estou trabalhando a família silábica com eles, estou usando a mesma cartilha do ano passado, eu e meus colegas, mandei ampliar as letras e colocar somente as palavras simples. E até que eles estão levando devagar. Por que não dar tempo, quando está tomando a leitura de um o outro está bagunçando. Apenas três alunos sabem ler” (P2).

Visando a alfabetização dos alunos, os professores utilizam em sala de aula ao contrário de que o Pacto propõe baseados nos métodos tradicionais utilizados em cartilhas, utilizando os métodos sintéticos ou analíticos e propõem que se aprenda, por meio principalmente da memorização, as letras/fonemas/sílabas que lhes possibilitaria ler palavras, frases e por último texto.

Veja a foto abaixo, onde a professora nos conta que, usa os livros em uma sexta feira com o a intenção inicial de manter os alunos calmos, para não fazerem bagunça, enquanto de forma individual vai realizando a leitura na cartilha com os alunos. No entanto, o inesperado acontece, pois nesse momento, as crianças vão foliando os livros, observando as gravuras, aguardando a sua vez, mas estão com a atenção voltada para o material semiótico do texto. Vale lembrar que utilizamos tarjas preta ou figuras no rosto da professora e das crianças nas fotos com o intuito de manter sigilo dos nomes e imagem.

Figura 7 – Professora realizando leitura na cartilha.



Fonte: Arquivo pessoal

Essa atividade foge ao padrão da professora de controle total da aprendizagem. Neste momento, como podemos observar, os alunos estão mais livres, mais soltos para manusear os

livros a seu bel prazer. As crianças não estão pressionadas a realizar atividade que, livremente vão adquirindo conhecimentos na relação com os livros e seus colegas, na troca de informações. Nesse momento sente-se envolvidas e não fazem “bagunça”, mas, estão pesquisando com os olhos, estão lendo, estão vendo imagens e ampliando suas percepções. Enquanto isso, acontece a professora realiza a leitura com um aluno, conforme indicado na foto através de uma seta.

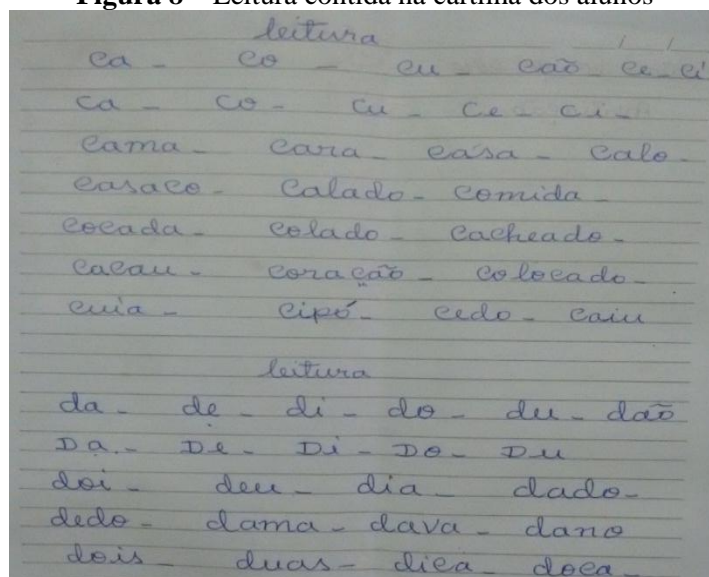
Já a atitude de realizar leitura na cartilha é denunciada por Braggio (1992), que critica esse método. Para esta autora as cartilhas desenvolveram uma fala artificial silabada, desconhecendo a realidade das variações linguísticas, privilegiam a escrita sobre qualquer outro aspecto da linguagem, o que é uma concepção errônea de linguagem. A P2, ao ser questionado sobre a maneira que ela incentiva os alunos na superação das dificuldades, relacionadas à leitura escrita, nos faz uma denuncia:

A cartilha é estratégia nossa, facilita pra nós. O Pacto é contra cartilha, mas todos os professores aqui usam. (...). Eu sou a (...) favor do uso da cartilha, por que eu percebo que dar certo e o aluno aprende mais rápido. Ajuda muito, por isso peguei uma cartilha e pedir para os pais reproduzirem para os alunos e ajudou bastante. (...).

Nesta fala percebemos que nem tudo que é proposto pelo Pacto é colocado em prática e os professores vão criando estratégias para colocar em prática a metodologia que acham que da certo. Nesse caso a sua, pois a professora acredita que de sua maneira é que os alunos vão aprender. E isso pode ser visto na seguinte fala da professora: “Meus alunos do 2º ano não sabiam nem uma letra. Graças a Deus conseguiram avançar. Aí sim eu colocava o meu método, que venho muitos anos trabalhando assim e não me arrependo de trabalhar desse modo”. (p.2)

Quando a professora ressalta que trabalha o seu método deixa claro que acredita na sua metodologia e o Pacto chega apenas para sobrecarregar ainda mais a professora com diversas atividades, que são colocadas em prática apenas quando der tempo.

Na tentativa de alfabetizar seus alunos, a professora usa o seu método: a cartilha. Com este método a professora acaba distanciando os alunos de sua realidade. A cartilha apresenta uma forma em que o aluno segue uma sequência estabelecida, não permitindo o desenvolvimento cognitivo progressivo. Veja a seguir o modelo de leitura contido na cartilha:

Figura 8 – Leitura contida na cartilha dos alunos

Fonte: Caderno de plano da professora

Este método utilizado pela professora, está reduzido a linguagem técnica, como ressaltava Braggio (1992), uma linguagem descontextualizada, focada apenas em letras e palavras soltas, onde se desconsidera que esta letra está dentro de uma palavra, que compõe uma frase e que está inserida dentro de um texto e de um contexto.

A professora parece não compreender que o conhecimento se dá através das relações sociais, nas experiências práticas e através da resolução de problemas, dos desafios apresentados pelo professor e as cartilhas não trazem este entendimento.

Vygotsky (1978) enfatiza que a nossa relação com o mundo é mediada pelos instrumentos, signos e sujeitos com os quais estabelecemos relação, assim o conhecimento e a própria alfabetização que promovemos e por (...) intermédio de instrumentos facilitadores, nos quais nos levam a pensar, diferentemente das cartilhas que nos faz memorizar e seguir um padrão continua e repetitivo, tornado a aprendizagem cansativa.

Em relação à essa concepção tradicional adotada pela professora Braggio (1992) diz que é inadequado para os processos de alfabetização na escola e tem servido como manutenção do poder econômico e político.

Para estes métodos Braggio (1992) chama de subterfúgios, que sócio- historicamente tem servido de “instrumento para anestesiar a consciência do indivíduo”, tornando-os leitores e indivíduos passivos, acríticos, mantenedores do status quo, sem os quais este não sobreviveria, ou seja, controlar o ensino por meio de artimanha mecanizada é alienar o sujeito

apenas para reproduzir e conservar o conhecimento, sem questionar a realidade do seu cotidiano, seus problemas e possibilidades de transformações. Sob o prisma dos métodos de alfabetização, Braggio (1992) reforça que,

a aquisição da linguagem, especificamente no que se refere ao ato de ler e escrever, é compreendida como “(...) uma habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (1992, p.7).

Assim, não se pode ensinar para a criança apenas algo sem importância, desprovido de significado, pois assim estarão ensinando a criança a copiar palavras, formar frases apenas, sem mostrar a sua importância e indispensavelmente sem fazer ligação com a realidade. Os conhecimentos precisam ser ensinados de forma a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

Paulo Freire criticava profundamente a cartilha, pois como poderiam estas alfabetizar os alunos massivamente dizendo que “Ivo viu a uva”, se isto estava totalmente descontextualizado, da realidade do aluno gerando cansaço e evasão.

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2001, p.264)

Com vistas ao uso das cartilhas, levando-se em conta os estudos de Vygotsky, perguntamo-nos como dar sentido se elas traziam um conhecimento pronto sem levar em conta o que o aluno já sabe? A forma na qual se associa os conteúdos ao processo de desenvolvimento da criança, é mais simples quando se leva em conta um conhecimento prévio, tendo como base a socialização e a cultura do indivíduo. Assim, as cartilhas tornam-se meios onde os conteúdos são traçados e definidos aleatoriamente, fazendo com que a didática do professor não se torne agradável ou significativa ao desenvolvimento do potencial cognitivo de um aluno.

Segundo Vygotsky (1998) a leitura e a escrita vão além de mero conhecimento formal, sua aquisição possibilita a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo, mas esse aprender precisa ser praticado para poder ganhar sentido, valor e significado.

Entretanto, a criança ao ser submetida apenas a leitura da cartilha, através de um ensino mecânico sem significado e desassociado de sua realidade tem seu desenvolvimento em todos os níveis afetado profundamente. Em vista disso, o conhecimento aplicado a esta prática precisa ser levado à criança, de modo a fazer sentido para elas, precisa ser apresentado em seu mundo real e não colocado fora de seu contexto, pois é o significado que vai mexer internamente com a criança e dar condições para a constituição de sua subjetividade.

Segundo Braggio (1992) as cartilhas estão apoiadas em teorias mecanicistas que restringem a aquisição do conhecimento ao oferecer aos alunos uma linguagem fragmentada e sem sentido, com intensa e extensa fixação nos aspectos gráficos, morfológicos e morfofonológicos, completamente desvinculada da realidade linguística e cultural dos alunos.

Na imagem abaixo a professora, também, está realizando a leitura individual dos alunos na cartilha, enquanto isso, alguns alunos olham pela janela para ver a fila da merenda, pois está próximo do horário de intervalo, outras crianças aguardam sua vez, e há ainda aquelas que ficam próximo a banca da professora escutando a lição do colega para decorar e não errar a palavra quando chegar a sua vez, enquanto isso, uma criança de cada vez, recebe orientação da professora.

No entanto, a professora acredita neste método e aposta que assim os alunos aprendem mais rápido, tirando sempre um espaço no horário da aula para realizar este momento, conforme mostra a foto a seguir.

Figura 9 – Leitura individual na cartilha.



Fonte: Arquivo pessoal

Podemos notar a partir de estudos teóricos e dados empíricos que as cartilhas são formas desapropriadas de trabalhar com a alfabetização, mas apesar de ser um método passivo e acrítico, é o método que a professora acredita. No entanto essa estratégia somente apresenta

realização associada à memorização e repetição. Diferente desta prática os professores precisam associar a aprendizagem a realidade dos alunos, voltada para a leitura do mundo.

As professoras P2 e P5 deixam claro que o Pacto não as convence a aplicar a metodologia proposta pelo programa, mas aplicam quando pode, pois precisam prestar conta dessas atividades. E nesse sentido nos diz a P2: “Nunca me apeguei tanto, por que senão não tem condição. Eu gosto que o aluno leia individualmente para ele aprender”. Sobre esse assunto a P5 diz que:

Até tem hora que não dar para trabalhar, mas tem que trabalhar separado. Tem que largar a teoria do Pacto de lado e partir para nossa realidade. A realidade da escola, que nos cobra a trabalhar conteúdos. Conteúdos e conteúdos, por sinal velíssimos. Você tem que trabalhar esses conteúdos por que passou a semana de provas a coordenadora vai te pedir as provas. E aí? Para que vai valer esta prova? (...) Eu penso que a escola não está de acordo com que o Pacto pede. Eu não acho que está de acordo.

A P5 nos coloca em sua fala o quanto a escola não conseguir se adaptar as propostas do Pacto, preferindo trabalhar da maneira tradicionalmente concebida. A escola realiza suas cobranças, como as provas, e o Pacto não conseguem romper com essas situações e visões dos professores.

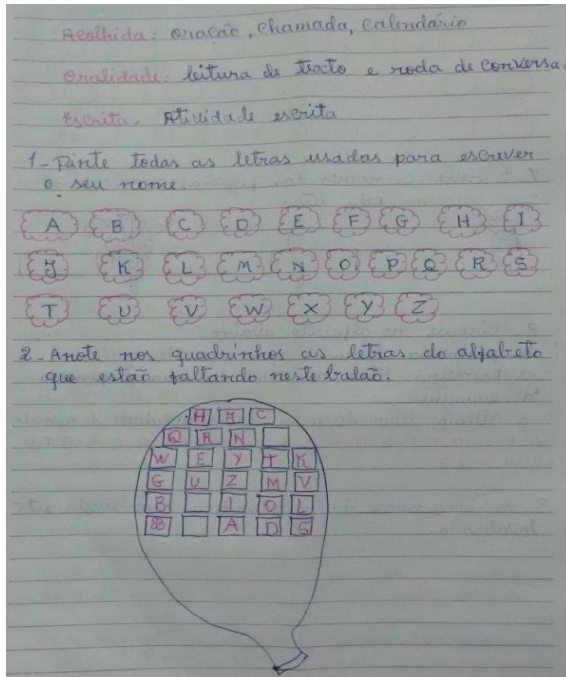
Pensar a fala da professora na situação de ensino e aprendizagem verificamos as incertezas do agir do professor, as incertezas de sua metodologia, de suas estratégias e alerta para o perigo de uma falsa certeza, que, conseqüentemente, poderá está colocando o aluno mediante situações frustradas de aprendizagem. Assim, a própria formação do professor, além de ser continuada, deve ser contextualizada.

4.5.1.2 Experiências intersubjetivas vivenciadas e as condições concretas de produção das relações de ensino.

A professora desenvolvia suas atividades de leitura e escrita, através de uma linguagem isolada que se detém apenas aos aspectos grafôfônicos, que apenas preocupam-se com a grafia e o som das palavras. No momento da acolhida rezava e cantava, no momento de oralidade, conforme mostra seu plano e sua prática, os alunos eram segregados, pois poucos momentos de oralidade foram observados, o predomínio era da atividade escrita.

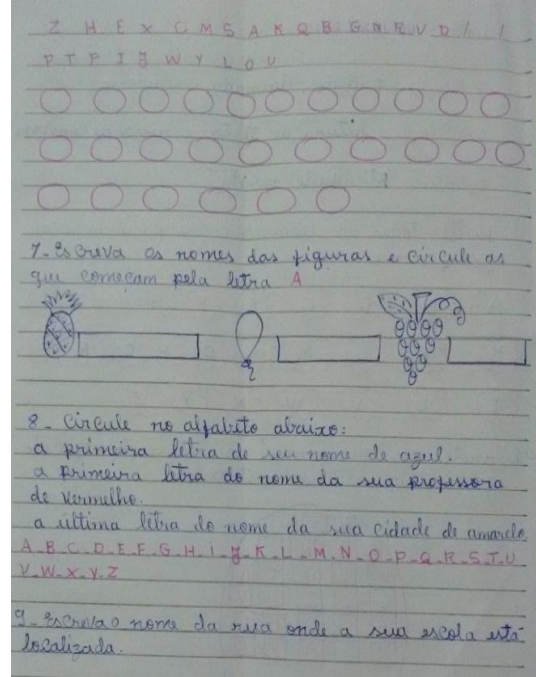
Em outro momento de observação, a professora seguia com suas atividades, convicta de que eram as mais eficazes para que a criança pudesse evoluir no seu aprendizado. E propõem estas atividades das figuras 10 e 11 para as crianças desenvolverem neste dia.

Figura 10 - Atividade desenvolvida na sala



Fonte: Caderno de plano da professora

Figura 11 – Atividade desenvolvida na sala



Fonte: Caderno de plano da professora

Na atividade, da figura 10, a professora, apenas, pede para criança pintar as letras, completar lacunas sequenciadas na questão dois, bem como na figura 11 pede para ordenar o alfabeto, seguida da escrita de palavras soltas, seguindo de pintura e nome da escola onde estuda. Entretanto, percebe-se nesta prática, que os aspectos grafofônicos, prevalecem sobre os outros aspectos da linguagem, o que é percebido na sua fragmentação, artificialidade e controle, conforme denuncia Braggio (1992, p.13).

Nas palavras desta autora, essas práticas dos professores e manifestações dos alunos é resultado da aceitação dos educadores ou manutenção de modelo de alfabetização historicamente construído ao longo de seu processo histórico de formação, adquiridos durante sua carreira como alunos e docentes.

Esse modelo, ao longo do tempo vem sendo empregado nas escolas e visto como kits ou pacotes, como regras prontas e acabadas que o sujeito não pode interferir e sim obedecer. Desta forma, a criança é transformada a uma simples coisa, isto é, simples repassadoras e receptoras de conhecimento.

Essas práticas observadas nos levam a pensar, que talvez, seja o motivo pelo qual as crianças demonstram recusa, desinteresse e a desmotivação pelo conhecimento que a escola tenta repassar. Nesse sentido, Falabelo (2005) nos afirma que as crianças que apresentam atitudes afetivas negativas diante do conhecimento, determinado pela maneira como se está sendo trabalhado, pela concepção de linguagem presente na sala de aula.

Entretanto, pode-se supor que, o comportamento de descaso, desatenção, da maioria das crianças, está muitas vezes ligado à essa mecanicidade do ensino que é imposta. As atividades desenvolvidas no dia a dia da sala de aula são apresentadas de forma mecânica e compreendidas pelas crianças como uma obrigação, algo sem importância e, sem significado. A persistência desse tipo de prática é o que poderia estar buscando sentido no fracasso de sua aprendizagem.

Sobre isso Vygotsky, (1998) faz acirrada crítica a maneira formal e mecânica como vem sendo desenvolvido o ensino da escrita. Para este autor,

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se for usado apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria escolar ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças, suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (p. 155-156).

Através dessas práticas, que ainda é muito comum, nas salas de aula das escolas brasileiras, as crianças não são provocadas ou desafiadas a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem e sendo assim, estar ali parece não representar muito para eles, pois durante a aula riam, brincavam e conversavam, ao mesmo tempo que copiavam mecanicamente a escrita que a professora transcrevia na lousa.

O ensino vivido pelas crianças parece não estar articulado as propostas do Pacto, pois não levava em consideração suas experiências, sendo este desprovido de sentidos e significados e assim, desassociado de suas realidades, levando os alunos a expressarem sentimentos de recusa e desinteresse pela atividade, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 12 – Crianças aguardando para fazer atividade



Fonte: Arquivo pessoal

Esta cena da figura 12 demonstra o desânimo dos alunos aguardando o comando da professora para realizara as atividades. Observa-se a insatisfação dos alunos. Eles parecem não está sendo afetado pelo conhecimento e isso se manifesta não apenas nos gestos e expressões fisionômicas, mas na enunciação verbal e resistência em realizar as atividades propostas.

Os alunos pareciam que, só estavam ali, porque “eram obrigados ir à aula”, como ressaltou em um dos momentos, das aulas, a professora. Havia alguns de alunos que se esforçavam para entender o que a professora tentava repassar, em meio ao barulho dos demais. Estes já sabiam ler e escrever, mas terminavam suas atividades e ficavam aguardando os demais e isso acabava comprometendo seu tempo de aprendizagem também.

As crianças demonstravam sentir-se desmotivadas fazendo, aulas após aulas, com atividades fragmentadas e mecânicas, em um ambiente desfavorável para aprendizagem, pois conforme mostra a imagem 16, a sala mostra-se escura, mesmo que invadida pelo sol, pouco espaço para o número de alunos, que procuravam a melhor maneira de colocar sua cadeira no melhor lugar para ficar e conseguir enxergar o que a professora cópia no quando.

Mais um dia de observação e a professora introduz a aula através de musiquinha do sapo, que dizia o seguinte:

<p>O sapo não lava o pé Não lava porque não quer Ele mora lá na lagoa Não lava pé, por que não quer Mas que chulé!</p>
--

A professora canta e os alunos acompanham. – Gosto de introduzir a aula com a música, para criar interesse nos alunos – diz a professora.

Observe que mais uma vez a música é utilizada sem objetivos pedagógicos e nos dizeres da professora é para introduzir uma atividade, mas não associa esta atividade a música em nenhum momento.

A atividade correspondia ao uso do alfabeto móvel, onde a professora colocou no centro da sala e cada criança deveria ir até as letras, pegar uma e dizer o nome da letra. Em seguida, a criança deveria falar uma palavra que começasse com a letra apresentada e a professora escrevia a palavra no quadro. Depois que todos os alunos fizeram o procedimento pedido pela professora, tiveram que copiar as palavras do quadro para posterior leitura.

Os alunos demonstraram pouco interesse pela atividade, mas realizaram mesmo contra vontade. A professora não procurou trabalhar a partir da música as palavras, no contexto, considerando a realidade e conhecimentos prévios dos alunos. A professora poderia ter pedido para as crianças escrever a palavra no quadro e não escrever por elas. Já as crianças que tinham dificuldades de escrever deveriam ser ajudadas pela professora ou alunos mais experientes.

No entanto, essa atividade, trata-se de uma prática de ensino que não leva em consideração o contexto das crianças, suas vivências e suas experiências. E um ponto que merece destaque aqui, exposto nas figuras 13 e 14 abaixo são as condições físicas da sala e as condições de aprendizagem nas quais as crianças são postas.

Sala fechada, com pouca ventilação, muitas vezes escura ou invadida pelo sol, descontentamento dos alunos. Estas condições também interferem no aprendizado da criança fazendo com que estas tenham recusa pelo conhecimento e não sejam afetadas por eles.

Desse modo, a escola deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, conforme acredita o Pacto em seu Caderno de apresentação: Formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012, p.14).

Neste caderno do Pacto diz que é preciso a reflexão, portanto, sobre a instituição escolar, requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como os

espaços, materiais e tempos pedagógicos. No entanto, conforme mostra a figura 13, esses espaços, ainda, não são considerados propícios para uma efetiva aprendizagem.

Figura 13 – Condições físicas da sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal

Observe na foto acima que as próprias condições físicas da sala de aula não colaboram para o aprendizado dos alunos. Carteiras enfileiradas, pouco espaço para circulação, pouca ventilação, e ainda, atividades pouco prazerosas. A aluna se protege do sol com sua sombrinha. Esta cena causou risos no momento tanto por parte da professora, quanto dos alunos, mas são estas condições dispostas a esses sujeitos para se apropriarem dos conhecimentos.

Figura 14 – Condições físicas da sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal

Vistos dessa forma, a pedagogia da escola e a prática dos professores parece não estar voltada para individualidade, mas para formar sujeitos coletivos, embora esse coletivo se forme na individualidade, ou seja, não se respeita a cultura dos alunos ensinam da mesma forma, para todos como se estivessem formando um único sujeito.

Para Vygotsky (1978), a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportuno para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, mas precisa mostrar-se como ambiente alfabetizador para a criança e propicia ao aprendizado.

Se as práticas na sala de aula continuar nessa perspectiva de ensino, postas acima, futuramente teremos cidadãos passivos, que não desenvolverão seus olhares crítico, reflexivo e criativo para resolver problemas e operar na sociedade que fazem parte. Portanto, enquanto professores, precisamos repensar esse tipo de ensino e dar vez, a outro que possibilite que o conhecimento esteja voltado para o aluno, dentro de seu contexto.

As análises realizadas aqui nos permite dizer que para Vygotsky a relação da criança com o conhecimento só ganha sentido quando este é representado a ela, a partir, do contexto histórico-social da qual a criança está inserida.

Cabe ao professor, portanto, avaliar constantemente o nível de desenvolvimento real de seus alunos, e a partir, disso, trabalhar suas necessidades. Esse processo efetua-se essencialmente por meio das experiências de conhecimento compartilhados em sala de aula, tendo a linguagem o principal elemento simbólico de mediação, uma vez, que é por meio dela que a aprendizagem e o desenvolvimento se realizam, pois como já vimos, o principal enfoque de Vygotsky é considerar a formação do sujeito como resultado de um longo processo histórico, social e cultural, na qual, a linguagem exerce um papel fundamental nesse processo.

4.5.2 Mediações Professor e Aluno

Já se passavam trinta dias, intercalados, que observava o dia a dia da sala de aula. Entre um episódio e outros observados, houve um que me chamou muita atenção: o aluno Mateus, que se mostrava muito dedicado e era o mais adiantado da turma. Este pedia a todo o momento para professora olhar o seu caderno e mesmo depois de várias insistências a professora não realizou sua vontade.

Então, o aluno pegou o pincel e começou a resolver a atividade no quadro. Aborrecido resmungou bem alto: “Ah fessora. A senhora só quer saber dos alunos que não sabem. Vou fazer a atividade para eles resolverem rápido”. A atitude da professora foi

repreender o aluno pedindo para que sentassem em seu lugar, pois haveria o momento de corrigir no quadro a atividade.

Esse episódio retrata a atitude da professora em separar as crianças que sabem e as crianças que não sabem comumente. E até mesmo no momento da tomada de leitura na cartilha, os alunos que ainda não conseguem ler palavras, tem uma tabela de sílabas para estudar e ler todos os dias, diferente dos demais.

Esta perspectiva é centrada na perspectiva Piagetiana e o ensino parece ser a criança lutando com o conhecimento. Nesse episódio percebe-se uma visão biopsicológica (neurológica, biológica do desenvolvimento da criança), pois para este autor todo conhecimento é uma relação psicológica da criança lutando pelo conhecimento. Esta visão segundo Falabelo é a gênese do conhecimento, ao contrário de Piaget que ver esta gênese no biológica.

Nesse sentido, o conhecimento enquanto prática social está ausente do ideário do Pacto e de Piaget?

O próprio Pacto quando pede para avaliar¹³ as crianças pelos seus níveis/estágios de desenvolvimento (sensório motor, pré operatório, operatório concreto e operatório formal), separa os alunos.

Neste momento a professora deveria agir como mediadora na relação aluno-aluno-conhecimento e professor-aluno-conhecimento, como propõe Vygotsky. A criança mais experiente como coloca Vygotsky, na perspectiva sociointeracionista, também poderá mediar esse processo e sentir útil, pois qualquer ação é interativa. A professora poderia, também, utilizar Mateus como se auxiliar e não teria causado essa decepção e frustração.

Inúmeras vezes presenciei a decepção de algumas crianças ao serem “excluídas” de algumas atividades realizadas pelas professoras, as quais eram destinadas aos alunos mais “atrasados”, por exemplo. A figura 15, abaixo, demonstra o episódio citado acima. O aluno sentado, com mochila nas costas e decepcionado com a demora dos colegas para realizar a atividade e atitude da professora em não deixar ele resolver no quadro e ter que ficar sentado, esperando. Parece que não tem mais nada para ele fazer e precisa aguardar as demais crianças

¹³ Em anexo ficha de avaliação dos alunos

terminarem para dar continuidade às atividades do dia. A criança na sua frente com a mão na cabeça, também espera por este momento.

Figura 15 – Criança termina a atividade e aguarda as demais.



Fonte: Acervo pessoal

Analisando esta cena, é preciso ressaltar que as crianças que “já sabem ler” deveriam ser valorizadas pela professora, assim como se fazia com as que não sabiam ler. No entanto, não observei a professora fazer uso dessa estratégia pedagógica, de interação das crianças que sabem ler um pouco mais com as outras que possuem dificuldades.

Esse processo de interação com pessoas mais experiente é essencial, pois, através dele, a criança entra em contato com a cultura, da qual, passa a pertencer desde seu nascimento. A criança então internaliza os conhecimentos compartilhados, e dessa forma, vai ampliando sua capacidade cognitiva.

O professor precisa aproveitar esse saber já adquirido pelas crianças para ajudar aqueles que se encontra com dificuldades na aprendizagem. Para Vygotsky (1998) a criança se apropria do conhecimento pela figura de um mediador mais experiente, que pode ser um adulto ou uma criança que saiba mais.

Partindo desse episódio, deve-se ressaltar que esta prática de dividir a sala, com atividades para “os que sabem” e para “os que não sabem” é muito comum e acaba por provocar situações como esta que aconteceu com o aluno Mateus.

No caderno de formação, Ano 3, unidade 7, sobre a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades (p. 12), diz que nunca devemos esquecer que é preciso

assegurar situações em que o que é ensinado leva em conta as necessidades específicas dos diferentes alunos.

Numa perspectiva construtivista, diz neste caderno, para ser mais eficiente, o ensino deve-se, levar em conta o que os alunos já sabem e o que precisam ser ajudados a aprender. Esse princípio de “ensino ajustado” pressupõe, então, que os professores diagnostiquem os conhecimentos prévios dos alunos e formulem atividades que constituam desafios adequados. Isto é, no caso da alfabetização, para poder avançar no domínio da língua escrita ou de suas convenções, uma atividade não deve ser “fácil”, ao ponto de o aluno poder resolvê-la, sem ter que reconstruir seus saberes prévios. Por outro lado, não pode ser tão complexa que se torne um desafio impossível. (BRASIL, 2012, p.12)

Ainda neste caderno, inspiram-se em Vygotsky (1984) e nos teóricos da cognição social, ressaltando que: sabemos que as crianças se beneficiam quando desenvolvem, conjuntamente, uma atividade com alguém que sabe mais que elas e que o fato de poder compartilhar com seus pares pontos de vista e soluções diferentes (das que adotariam sozinhas) é um grande motor de desenvolvimento. (BRASIL, 2012, p.13)

As habilidades individuais são distintas, o que significa também que cada criança avança em seu próprio ritmo. À primeira vista, ter como missão lidar com tantas individualidades pode parecer difícil para o professor. Como nos coloca a P2: “Tem aquele aluno que aprende, mas tem aquele aluno que não quer nada. E aí o que fazer?”.

A professora mediante as dificuldades e acreditando em seu método, coloca a culpa pelo não aprendizado no aluno, que por sua vez sente-se angustiado e não satisfeito com a forma com que o ensino está sendo transmitido. A própria professora em crise de conflito não consegue entender que para ensinar ler e escrever, precisa estar atrelada a uma concepção de linguagem que leve em consideração apática social do aluno. Caso contrário, os alunos continuarão demonstrando recusa pelo conhecimento, como bem expressa a professora: “Já experimentei todos os métodos, tradicional, lúdico, mas nada chama a atenção. Eu nem durmo direito, preocupada. Nas turmas tem alunos que tem desenvolvimento bom, outros excelentes e outros péssimo desenvolvimento”(…). (P2)

No entanto, percebemos que os sentidos da professora sobre sua prática é estável, pois possui uma formação que historicamente foi se institucionalizando e que demarca as posições e os papéis que os sujeitos assumem nas relações de ensino e aprendizagem. A

professora como aquela que propõe que sabe o que é melhor para o aluno, que direciona a trajetória da aprendizagem a ser seguida e, o aluno, por outro lado, como aquele que deve seguir as ordenações que lhe são determinadas.

No episódio de Mateus citado acima, a professora deveria ter utilizado este aluno para ajudar os demais, considerando as palavras de Vygotsky quando trata da pessoa mais experiente em auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O aluno menos experiente se sente desafiado pelo mais experiente e, com a sua assistência, consegue realizar tarefas que não conseguiria sozinho. Por outro, o mais experiente ganha discernimento e aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega. Esse pode ser considerado uma excelente oportunidade de promover a troca de experiências.

No entanto a ZDP caracteriza-se como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas; afetivas, cognitivas, sociais, etc. Assim, o estudo da ZDP deve pautar-se, na análise de situações interativas em contextos variados, onde os indivíduos estejam envolvidos em atividades diversificadas.

Ao tratar sobre a Formação dos Professores, no caderno de apresentação, coloca-se que a Formação de professores alfabetizadores, é seu eixo principal (BRASIL, 2012, p.5). E ainda, a Formação consta como primeiro eixo de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são tidos como objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (BRASIL, p.28).

No entanto, para o Pacto a formação do professor (...) se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. (BRASIL, 2012, p.27). A formação é vista como possibilidade para que os professores possam superar suas dificuldades, pois é apresentada pelo Programa como a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.

Contudo, as formações ofertadas pelo Pacto, considerando seus objetivos, não está desestabilizando o professor e afetando suas atividades didáticas, de ensino e de aprendizagem?

Apesar de o Pacto propiciar durante as Formações o espaço de intersubjetividade, se observa que ele não consegue mexer com a maneira arraigada da prática docente. A Formação é proporcionada e os professores em suas falas dizem que ela é boa, acham bonito, participam, mas o que é dito, discutido, repassado, bem pouco é colocado em prática, por muitos professores. Será que esse Programa ignora a realidade que a escola vive?

De acordo com nossas observações e falas das professoras, o problema da criança não se apropriar do SEA, e não conseguir passar para o quarto ano não sabendo ler e escrever, não é apenas uma questão de metodologia, mas envolve outros fatores, tais como: estruturais, sociais, que invadem o chão da escola. Trataremos em outro momento sobre este assunto.

4.1.3.1 Os “copistas”: Predomínio da escrita sobre a leitura

Na sala de aula, a professora fala e os alunos “escutam” e copiam. Abramowicz identifica que “o modelo a ser seguido na sala de aula, não é qualquer um, é apenas um, único, o da professora, que detém o poder de ensinar” (1995, p.32). E assim, o mundo vivencial das crianças, suas falas, suas histórias, suas maneiras de ser, suas opiniões, não existem para esta prática alfabetizadora.

Entretanto, “se o caminho percorrido no mundo da escrita tem sido de opressão e de silenciamento” segundo Melo (1997, p.29), então, esses alunos, no confronto intersubjetivo, diz Falabelo (2005), devem desafiar a opressão e instaurar o diálogo com o outro.

Neste mundo de opressão e silenciamento, como desta Melo, era que as atividades eram formuladas. Contendo, quase sempre a mesma forma, isto é, objetiva e não dava espaço para o aluno pensar, criar e expressar sua opinião. Como podemos constatar na atividade de Língua Portuguesa a seguir:

Escola: _____ DATA: _____
 Professora: _____
 Aluno: _____

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS


LEIA O TEXTO

MAMAE EU QUERO
 MAMAE EU QUERO
 MAMAE EU QUERO MAMAR
 TRAZ A CHUPETA
 TRAZ A CHUPETA
 PRO BEBÊ NÃO CHORAR

01- Retire do texto duas palavras dissilabas.

02- Retire do texto uma palavra monossilaba e uma trissilaba.


03- Observe o desenho e marque certo.




a) bola b) bebê c) baú d) chupeta

04- Leia, e em seguida, escreva a frase no espaço abaixo: O carnaval é uma festa popular.


5- Ligue os desenhos aos nomes




máscara



música



fogos



fantasia

6 - Junte as sílabas e forme palavras

a) mas -ca- la _____
 b) Fo-fó _____
 c) Fe - li - ci - da - de _____
 d) Me - ni - no _____

07- Leia a frase e separe as vogais das consoantes.

“Maria foi pular o carnaval”

Vogal	Consoante

08- Desenhe uma máscara e pinte.

A professora começa a aula pedindo aos alunos escreverem do quadro o cabeçalho, aguarda um pouco e dar início a escrita da atividade. Como podemos observar a professora após copiar a marchinha no quadro solicita que os alunos escrevam e leiam o texto. Logo

após, convida os alunos a lerem juntos. Uns vão lendo, outros assoletrando e outros apenas escutam.

Em seguida todos são convidados a cantar a marchinha e os alunos acompanham fazendo batucada nas cadeiras. Após este momento a professora anuncia que começará a atividade. Então, o que fizeram antes, o exercício de ler, cantar, não fazia parte da atividade? Não estava conectada a ela? Observamos que as crianças cantavam com prazer, pois a marchinha era do conhecimento deles e esse era o momento da professora partir do contexto e explorar os conhecimentos prévios dos alunos.

E, a professora retoma ao ensino técnico, sendo que na primeira e segunda questão a professora apenas pede para que o aluno retire do texto palavras dissílabas e trissílabas, não aproveitando o momento para contextualizar estas palavras, motivar os alunos a escrever, discutir, interagir com o conhecimento.

Na terceira questão pede: “Observe o desenho e marque certo.” Marcar certo que? O próprio comando da questão causa dúvidas ao aluno. Marcar o desenho? As palavras? Ou marcar a grafia correta do objeto “chupeta”?

Veja a seguir a professora pedindo apenas para ligar. Juntar e formar palavras. Ler a frase e separar, apenas vogais de consoantes, sem sentido e significado. Para finalizar os alunos são incumbidos de desenhar e pintar uma máscara e levar para casa, pois esta atividade que era para ser explorado o potencial artístico do aluno, considerando a interdisciplinaridade, o sentido a atividade não foi dado.

A marchinha de carnaval é utilizada aqui para fins gramaticais. Braggio (1992, p.7) denuncia que nesses métodos de alfabetização a língua escrita é vista como algo desvinculado da linguagem cotidiana da criança. Um sistema fechado, formado por elementos desvinculados entre si, onde os aspectos gramaticais são mais relevantes do que a compreensão do significado do texto e se tem uma concepção de linguagem, como um objeto de conhecimento separado do sujeito, sendo ela o foco de análise e o sujeito se reduz a uma tábula rasa, que deve assimilar tudo sem nenhuma crítica.

Nesse sentido, também, o problema da alfabetização, está relacionado com a questão da concepção de que se tem da língua escrita por parte dos professores, uma vez que ela vem sendo concebida como sistema fechado, desvinculada da realidade da criança e sua aquisição

como um processo, apenas, de transcrição gráfica. Nessa perspectiva, o Pacto defende que “as crianças devem vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos”. (BRASIL, 2012, p.22). Entretanto, essas práticas são vistas em alguns instantes no chão da sala de aula, não cumprindo com que o Pacto propõe.

Para este Programa, é importante considerar, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. “Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012, p.22).

É preciso salientar que durante nossas observações de forma muito vaga trabalhou-se a produção textual com os alunos, pois a professora em sua fala diz que:

a maioria não sabe escrever e muito menos ler. Eu trabalho isso todos os dias com ele. Não adianta eu jogar um texto pra eles, se não sabem ler. No meu ponto de vista, é preciso trabalhar primeiro as letras, as sílabas para os alunos conhecerem, as frases e depois o texto, senão não dar certo e eu já falei isso na formação (P2).

A fala da professora é afirmativa da sua maneira de ensinar e sua crença no método que utiliza para as crianças aprenderem, bem como sua descrença na proposta do Pacto em partir de textos para trabalhar a leitura e escrita, por exemplo. Ensino este que não proporciona a criticidade e ação-reflexão dos alunos.

Nesse sentido, Vygotsky, em seus estudos já dizia que, a tarefa de ensinar não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão.

É tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos. Ela consiste em desenvolver diferentes capacidades de concentração da atenção em uma variedade de objetos e não de modificar a nossa faculdade geral da atenção. (2001, p. 474)

Seguindo este raciocínio, para além da capacidade de reflexão, o ensino precisa contribuir com o aluno na ampliação de suas capacidades de pensar, de concentrar-se, de apreender uma infinidade de objetos que se interpenetram.

A leitura e escrita realizada da forma como foi desenvolvida na atividade acima, de forma mecânica e descontextualizada, desencadeia apenas a reprodução, não atingindo a real

finalidade do ato de ler que é a ascensão à reflexão, ao desenvolvimento de estruturas cognitivas, promotoras de capacidades mentais, para a realização de uma leitura crítica, capaz de orientar o aluno ao desenvolvimento de competências e habilidades para a escrita.

Já dizia Vygotsky, “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (1989, p. 127). Estas ideias reafirma que a única possibilidade de apreensão do texto lido passa pelo significado, estendendo-se pelo sentido, pois se assim não o for acontecerá, apenas, a simples repetição, a memorização, o que significa obstrução da aprendizagem e do pensar.

A questão apresentada por Vygotsky, envolvendo a tríade: palavra, significado e sentido, remetem à posição por ele defendida de que uma palavra sem pensamento é vazia, isto é, não tem nem significado, nem sentido e o pensamento sem a palavra não tem vida. A palavra é informada pela cultura, resultando, daí, seu significado e seus sentidos.

Para Bakhtin, a significação é um dos problemas mais difíceis da linguística, visto que as teorias que têm uma compreensão passiva não permitem fundamentar as características mais específicas que o termo exige. Ele afirma ainda que “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo”. (1986, p. 128).

Nessa perspectiva, poder-se-ia relacionar o que Bakhtin (1986) discorre sobre os sentidos com a formação dos professores ofertadas pelo Pacto. Qual a atribuição de sentido que o professor dá a sua profissão e a esta formação? Qual a visão de aluno e de professor, de material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que emergem de seu discurso interno (pensamento) para seu discurso externo (fala) a partir de suas palavras?

Isso permite um olhar mais profundo sobre sua história de vida e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação docente e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica.

Em nossas análises durante as atividades de Língua Portuguesa refere à leitura e escrita a professora trabalhava o texto em sua função unívoca, selecionando atividades em que predominavam atividades com respostas fechadas, que não davam margem para questionamentos. Não privilegiavam interações entre professore aluno ou aluno-aluno.

Essas atividades levava o aluno a repetir palavras e como repercussão dessas práticas no processo de leitura dos alunos, verificamos que os alunos não se sentiam motivados a ler e nem concluir suas tarefas por apresentar maiores dificuldades de compreensão. Sendo assim, não ampliavam o horizonte de compreensão da leitura, formando um leitor inerte, sem base para que se fizesse uma leitura crítica de sua realidade social.

Através das observações realizadas em sala de aula percebemos que, ao contrário do pensamento de Vygotsky, a prática de ensino da professora estava impossibilitando o desenvolvimento dos alunos, desprovida de seu significado e seus sentidos. Dessa forma,

deve-se estar atento no processo de ensino aprendizagem aos sentimentos do estudante, pois quando positivos, eles o predispõem para a compreensão e apreensão do conteúdo do aprendizado e, portanto, agem como facilitadores do diálogo pedagógico, incitador da reflexão e conseqüentemente da “memorização” (VYGOTSKY, 2001, p. 59).

Essas orientações possibilitam compreender que se esse processo de alfabetização vê os alunos como um sujeito sem história, os alunos certamente não buscariam ser inseridos no contexto histórico-social.

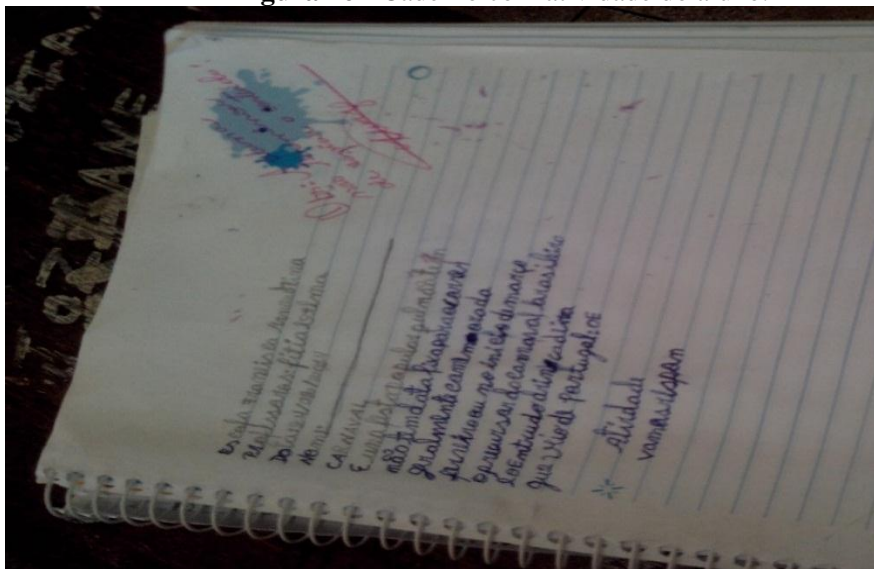
O aprendizado da escrita é, portanto, entendido por Vygotsky, como um processo longo e complexo que é iniciado pela criança "muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras" (Vygotsky, 1989, p.143). Dessa forma, muitos professores precisam compreender que, ensinar vai muito além de inserir códigos na criança, pois a aprendizagem, por exemplo da leitura e escrita trata-se de um processo amplo, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nessa construção desse processo.

É necessário considerarmos os alunos reais, que habitam as salas de aula, buscando compreender suas necessidades e capacidades, valorizando assim o conhecimento de mundo que trazem para a sala de aula e um exemplo desse tipo de aluno é Manuel.

Manuel, era um menino com características bastante humilde: suas vestes eram bem simples e desgastadas; pouco faltava às aulas e era muito quieto, tinha 14 anos de idade. Seus pais, segundo a professora, nunca compareciam à escola. Às vezes, levava apenas um lápis, uma caneta e um caderno para a sala de aula. Prestes a passar para o quarto ano não sabia ler e apresentava muita dificuldade ou até mesmo desânimo apenas para copiar letras, todos os dias, do quadro. E todos os dias eram assim: durante a aula inteira copiava o cabeçalho e

poucas linhas do conteúdo ou atividade colocada pela professora no quadro. E todos dias a professora colocava os seguintes dizeres em seu caderno: “o aluno não fez a atividade”, mas de nada adiantava.

Figura 16 - Caderno com atividade do aluno.



Fonte: Acervo pessoal

O aluno mal consegue transcrever as letrinhas em seu caderno, como pode ser observado na figura acima. E todos os dias a professora escrevia no caderno: “o aluno não fez a atividade”. Esse anúncio da professora, como uma forma de comunicar aos pais que o aluno não fazia as atividades, também jogava a culpa no aluno pelo seu “fracasso” e assim não considerava que talvez aquele aluno precisasse de uma atenção particular.

A professora seguia sua aula: copiava primeiramente o assunto e, posteriormente explicavam. Em seguida, passava uma atividade relacionada ao conteúdo e pedia que os alunos resolvessem a lição e alunos, como Manuel passava despercebido. Nesse dia a professora passou a seguinte atividade:

Atividade

1) Escreva o masculino de:
 Amazona-
 Dama-
 Costureira-

2) Dê o feminino conforme o modelo

A	B
Menino- Aluno- Porco Gato- Titio Cozinheiro- Cantor- Doutor- Professor- Diretor- Vendedor- Trabalhador-	Capitão- Irmão- Ancião- Anão- Espião- Cidadão- Japonês- Camponês- Português Francês-

3) Indique o substantivo feminino com F e o masculino com M.

___ vida	___ tesouro	___ biscoito
___ maionese	___ alface	___ mundo
___ tênis	___ abacate	___ ioiô

A professora ler dando o comando do que é para fazer: - Leiam! Na primeira questão vocês irão escrever o masculino dessas palavras – a- ma-zo-na; da-ma e cos-tu-rei-ra. Lembrem do assunto que estudamos sobre isso – Ressalta a professora.

Na segunda questão vocês irão somente colocar o feminino das palavras e colocar na terceira “F” nas palavras femininas e “M” nas masculinas. Pronto! Fácil! Depois corrigimos no quadro.

Durante a atividade poucos alunos faziam esforço para ler a atividade e vez ou outra iam na mesa da professora perguntar: o que fazer em determinada aqui professora? Outros alunos ficavam ali, aguardando resolver no quadro para copiar. E Manuel estava entre esses alunos. A professora na segunda questão pede para fazer conforme o modelo, mas qual modelo?

O abandono da professora nessa sala de aula, com inúmeras crianças com muitas especificidades e dificuldades. A falta de condições para trabalhar com esse tipo de criança. A falta de estrutura e atenção ou da própria mudança de estratégias da professora, a qual nos seus dizeres colocava suas angustias e dificuldades lançados a ela e ainda, nos informava da vontade e do medo que tinha. Vontade de ver todos os alunos lendo até o final do ano e medo de não conseguir alcanças a missão que lhe foi conferida.

Então, parece que o problema não está apenas na metodologia, mas também nas questões sócio econômicas, culturais e estruturais. Ocorre aqui a insuficiência da formação da professora e as condições reais dos alunos e do próprio processo de ensinar e aprender e o Pacto não consegue romper com esta maneira de ensinar, pois os professores, como principal responsável em promover o desenvolvimento e a maturação dos sujeitos, como diz Vygotsky (1998), precisa desenvolver uma prática que permita a participação de todos os alunos sem qualquer exceção, uma prática sem limitar o aprendizado.

No entanto, Vygotsky, também chama atenção para que as escolas sejam mais edificadas e tenham acesso a recursos didáticos-pedagógicos, incentivando e orientando os professores na sua utilização, pois algumas escolas adquirem esse suporte mais os professores não utilizam por não saber manusear.

Outra questão que chama atenção, na atitude da professora, na atividade acima citada, é o fato de que só estava sendo levando em consideração o domínio da leitura, sem mostrar para a criança os significados e os sentidos daquilo que ela lê.

Os alunos, apenas, copiam e mais copiam o que a professora colocou no quadro. Dessa forma, o aluno acaba por não compreendendo os significados daquilo que lê, e assim, também não saberá fazer uso da leitura e a escrita como prática social. A ênfase do ensino nesta atividade da escrita é apenas como habilidade motora.

Vygotsky critica a ênfase e diz que: "Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (1984, p.119).".

Ficar escrevendo letras é algo que realmente não interessa aos alunos, isso eles deixam bem claro nas fotos, em sua enunciação e em seus gestos.

Sobre isso, Braggio (1992), coloca que só, a leitura pronta e acabada não é suficiente para formar um cidadão crítico e capaz de agir e refletir e até transformar a realidade em que vive. A leitura é algo que tem que fazer sentido para o aluno, não se pode ensina-la sem dar qualidade e significado. Parece que a professora desconhecia essa teoria, pois em diversos momentos presenciei o uso do quadro e giz para preencher o quadro com atividades para os alunos copiarem e resolverem. A foto a seguir demonstra um desses momentos.

Figura 17 – Alunos copiando da lousa a atividade



Fonte: Acervo pessoal

A foto a cima demonstra um momento em que a professora desenvolve uma atividade de língua portuguesa com os alunos. Veja a atividade, a qual está exposta no quadro.

Acolhida: Oração, chamada e calendário
Oralidade: Leitura, interpretação e escrita.
Escrita: Escrita do texto

Texto

Marcha, soldado
 Marcha soldado
 Cabeça de papel
 Se não marchar direito
 Vai preso pro quartel
 O quartel pegou fogo
 A guarda deu sinal
 Acode, acode, acode
 Abandeira nacional

Atividade

1 Completar as frases abaixo de acordo com o texto.

Marcha

Cabeça de

Se não direito

Vai pro quartel.

2 Separar as sílabas.

Soldado ____/____/____

Cabeça ____/____/____

Papel ____/____

Fogo ____/____

Bandeira ____/____/____

3 Cole uma figura de soldado.

4 Desenhe uma bandeira.

A professora planeja sua aula para começar com acolhida, que corresponde a oração, chamada e calendário, conforme orienta as formações do Pacto, mas apenas a oração foi executada, alguns dias a professora realizada chamada em voz alta e em nenhum momento usou o calendário, o qual servia apenas como adereço na sala de aula. No entanto, estes dois momentos poderiam ser utilizados de maneira lúdica pela professora, unindo a música ou aos jogos.

Após esse momento a professora escreve o texto *Marcha, soldado* no quadro e as crianças começam a copiar. As crianças continuam a desenhar as letras, as atividades de preencher lacunas, desenhar sem sentido para criança, sem envolvê-la em seu contexto e sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto abordado na aula.

No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos. (BRASIL, 2012, p.8). Nesta atividade o professor não realizou as considerações propostas pelo Pacto.

Observamos os esforços, as expressões fisionômicas demonstram a insatisfação em não conseguir concluir as atividades.

– “Até findar o ano eles tem que aprender a ler e escrever”. “Tem dia que nem durmo direito, preocupada com isso! Mas tomo a leitura deles todo dia” – diz a professora. Reforçando os pressupostos de seu método: alfabetização aos pedaços e desconsiderando o conhecimento para os alunos.

A escrita da criança nesta atividade é caracterizada como algo com predomínio de conhecimentos sobre os sinais gráficos, prevalecendo como um instrumento mecanizado na formação dos processos de ensino aprendizagem das crianças. Sobre esse assunto, Soares (2010, p. 48-49), o ato de escrever perpassa pelo desenvolvimento de habilidades e capacidades que envolvem comportamentos e que vai desde uma ação simples para o complexo.

De acordo com nossas observações, percebemos que a maioria dos alunos sabem copiar do quadro, contudo, muitos quando iam resolver os exercícios, não conseguiam

distinguir as letras, nem sabiam ler/ ou escrever quando a professora ditava as palavras era um tempo que levavam para fazer isto, pois, os alunos escreviam muito devagar.

Além da cópia, na aula do dia seguinte a professora trabalha o Ditado, seguido de uma atividade escrita, como podemos observar a seguir:

Acolhida: Oração, chamada e calendário
Oralidade: Leitura, interpretação e escrita.
Escrita: Ditado

Boca – batata – cama – cocada – dama – danado – fada
 Fumaça – gato- guloso – hora – história - jaca – jabuti
 Lata – lâmpada – mala – moleque – nada – óculos – papai
 Queijo – rato – sapato – tatu – urubú – vela – xícara

Leitura

ba – be – bi –bo – bu –bão
Ba – Be – Bi – Bo – Bu – Bão

boca – baú – boi – bafo – bife – boca
bule – belo – boto – bala – bico – bala
batata – bolada – bacana – beleza

Atividade

1 Retire das palavras do ditado todas as palavras com três sílabas.

Escreva:
 3 palavras do ditado com duas sílabas.

4 Separe as sílabas das palavras do ditado

Boca ____/____	jaca ____/____
batata ____/____/____	jabuti ____/____/____
cama ____/____	lata ____/____
cocada ____/____/____	lâmpada ____/____/____
dama ____/____	mala ____/____
danado ____/____/____	moleque ____/____/____
fada ____/____	nada ____/____
Fumaça ____/____/____	óculos ____/____/____
Gato ____/____	papai ____/____/____
guloso ____/____/____	queijo ____/____
hora ____/____	rato ____/____
história ____/____/____	tatu ____/____
urubú ____/____/____	xícara ____/____/____

Essa atividade não leva a construção do conhecimento, conforme objetiva o Pacto, apenas à repetição e conservação, não alterando o modo de pensar e agir no meio social. É o ensino mecanizado que prevalece em sala de aula. O processo de escrita passa a ser propagado como uma forma de expressão do conhecimento mecanizado, repetitiva e

conservadora, o que apenas evidencia a prática da escrita sem que esta esteja ligada à leitura, sua interpretação e os domínios dos saberes construídos pelos educandos no cotidiano escolar.

Para ler as crianças tem letras e palavras soltas. Para escrever a criança vale-se das letras que a partir das junções ou agrupamentos formam sílabas e posteriormente palavras, isto, vai estar diretamente, relacionado com os sons, ou seja, com articulações da fala e o pensamento, uma vez que, identifica os sinais gráficos para poder fazer a pronúncia de palavras.

Desta forma, pode-se entender que a visão de leitura e escrita que ainda se tem na escola, não tem contribuído para o crescimento intelectual, ético e moral de nossas crianças, que ficam muitas vezes, a margem do desenvolvimento político, histórico e cultural sem a preparação para a vida, à integração social, trabalho e cidadania.

Nessa atividade demonstrada acima, os alunos vem sendo submetidos a um procedimento de aprendizagem rudimentar, pois o acesso ao conhecimento e pelo quanto cerceia e impossibilita o acesso à escrita, à leitura significativa que as impede de agir, explorar e interagir com a escrita e impossibilita-a de uma relação prazerosa com a escrita, enquanto aceitação.

No entanto, entre encontro e desencontro com letras, as crianças precisam que seja aberto um caminho para a afirmação de sua singularidade, mas a escola, da forma como está organizada e funcionando, retarda e acaba negando essa singularidade. Podemos perceber isso nas condições reais, em que é dada esse ensino na escola, principalmente, de crianças das periferias. Essa prática exclui Manoel, Maria, José e seus colegas da possibilidade de apropriar-se do conhecimento.

As crianças buscam na escola o encontro com o outro e com o conhecimento, mas parece que não conseguem se apropriar destes conhecimento de maneira prazerosa e eficaz. Essa busca pa Fontana, é para constituir-se em sua humanidade, porque “é no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos” (2000, p. 174).

Entretanto, a aprendizagem se apresenta, como um mundo de paciência, submissão, sacrifício e obediência. “A enunciação é dada sob determinadas condições de produção, mediadas por relações hierárquicas de poder” (BAKHTIN, 1997, p.43).

Assim, contrariamente, as demandas psíquicas que mobilizam as crianças em direção à aprendizagem, diante das condições adversas de sua inserção na relação com o conhecimento, vão, continuamente, desgastando-se, enfraquecendo, certamente porque para Falabelo (2005) aqueles sentidos que a movem não se realizam no plano concreto de sua experiência: a relação de aprendizagem apresenta-se sem sentido e sem significado, porque incapaz de produzir mudanças em sua condição de aprendizagem. Descobrimo-nos não-aprendendo, os sentidos perdem a sua substância mobilizadora, cedendo lugar à outros sentidos que a levam a desmobilização, ao cansaço, a dor, à tristeza e, por fim, à desistência.

Para Vygotsky (2000, p. 122), as condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos afetivos do aluno em relação ao aprendizado, podendo torná-lo mais ou menos receptivo a ele.

Nesse sentido, o outro desempenha um papel fundamental no processo de internalização dos processos sociais e culturais de comportamento, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo.

4.5.2.2 “Eu não sei ler. Só sei escrever, só sei falar”.

Era hora de escrever no quadro, mas a professora não escrevia tudo de uma vez, pois queria que os alunos acompanhassem e, assim, escrevia pedaço por pedaço, para facilitar, segundo ela a compreensão e o entendimento para os alunos. A professora prossegue em sua tentativa de ensinar alguma coisa:

Daniel escreve lá no quadro. Fala a professora

Daniel: - *Ah ‘fessora’. Eu só quero falar, mas eu não sei escrever.*

Daniel copiou tudo o que estava no quadro para o caderno e depois fechou. Perguntei a ele se já havia terminado o seu “dever”, ele não me respondeu, pedi para que ele abrisse o caderno e tentasse fazer, ele só abriu e ficou olhando. Disse que iria ajudá-lo. A questão escrita no quadro era a seguinte:

1- Copie a frase e leia:

Maio é o mês das mães.

2- Retire da frase acima:

As vogais:

As consoantes:

A letra maiúscula:

Os encontros vocálicos:

Primeiro convidei Daniel para ler o enunciado da questão, explicando o que era solicitado, e fomos lendo devagar, depois:

- *Você conhece as vogais?*

Daniel: - *Sei, é “a”, “e”, “i”, “o” e o “u”.*

- *Vamos encontra-las no texto?*

Com a cabeça fez gesto que não, riu e falou:

Daniel: *Assim é difícil. Vai me ajudar.*

- *Vamos ler a frase. A frase é “Maio é o mês das mães”. Mostra as vogais.*

Apontou para mim uma por uma.

- *Olha, qual é essa aqui?* (apontei para o “é”, depois fiz o “é” separado em uma folha e perguntei de novo).

- *Agora, qual é essa letra aqui?*

Daniel: - *É um “é”.*

- *Que legal. Você sabe? O “é” é uma vogal?* (Daniel pensou e disse):

Daniel: *É.*

- *Então o que a gente faz agora? Onde é pra responder a questão?* (Daniel, aponta o quadradinho à frente as vogais).

Daniel: *Acho que é aqui! ah professora eu ainda não sei ler, só sei escrever e falar.*

- *Legal. Você sabe escrever.* Então vamos ler o que escrevemos...

As poucas interlocuções que tive com ele, indicam que o mesmo ainda não domina os conhecimentos para escrever e ler. Daniel parecia precisar de um trabalho pedagógico e acompanhamento mais individualizado.

Essa intervenção demonstra uma prática que tende ao mecanicismo, a que Braggio (1992) critica, já citado anteriormente. O menino sabia as vogais porque havia decorado. Apesar de escrever as vogais ele não sabia reconhecer, embora, estivesse no caderno dele. Aprendeu também a escrever do quadro para seu caderno, não compreendia que o “é” isolado era o mesmo “é” presente na frase “Maio é o dia das mães”. Este fato comentado por Freire (2006) de educação reprodutora e mecanizada em que o aluno tem reconhecimento do objeto, mas não sabe fazer leitura para decifrar ou interpretar.

Para o Pacto, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Está posto na formação continuada que: Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, 2012, p.20).

No caderno de formação Ano 1, Unidade 1, consta que, para o processo de alfabetização é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. Então nos questionamos: a Formação é assegurada, mas os professores sabem usar e quando sabem utilizam estes recursos? Os professores no chão da sala de aula sentem-se preparados, motivados e comprometidos?

Fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes, ainda é um desafio para os professores. Para Kleiman (2005), esse desafio pode ser vencido quando “o trabalho didático for organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (p.34).

É com base nestas ideias que o Pacto toma os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas

práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, “que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um”. (BRASIL, 2012, p.8). O que observamos na sala de aula que esses direitos propostos pelo Pacto pouco vem sendo assegurado a nossas crianças, pois como vimos nas fotos e atividades acima, a prática dos professores continua atreladas nas quais também aprenderam.

Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola, em especial nesta turma. Em nenhum momento presenciamos a prática de contação de história.

A professora, ainda, parece não ter se apropriado da ideia de que propõe o Pacto: Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas. (BRASIL, 2012, p.8).

Partindo desta concepção, o Pacto defende a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização.

No caderno de Formação, Ano 1, Unidade 2, levar a criança a escrever “do jeito que acha que é” é uma maneira de incentivá-la a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao seu leitor. Quando solicitamos que a criança faça um desenho sobre a parte de que mais gostou de uma história ouvida e escreva sobre esta parte para divulgar em um mural para que outras pessoas possam ler, propiciamos a reflexão sobre a escrita e a busca de soluções para questões que se colocam acerca da apropriação do sistema de escrita.

A professora nesta oportunidade trabalha o desenho de maneira solta e descontextualizada. No entanto, o papel do professor de revisor do texto para que possa ser exibido em mural é importante. (BRASIL, 2012, p. 9). Interagir neste tipo de situação

possibilita a criança pode aprender que existe uma convenção social que dita as regras da escrita, as quais serão aprendidas no decorrer dos anos.

A aula precisa continuar e seguida a atividade exposta acima, a professora segue a aula com uma atividade de colagem, com o interesse de trabalhar a leitura e escrita com as crianças, a qual funcionou da seguinte forma: a professora já traz de sua casa, de forma impressa ou xerocada, uma folha de A4 com sílabas. A professora forma grupos e entrega para cada grupo uma cartela com sílabas, uma tesoura e cola.

A atividade começa sobre o comando da professora que anuncia o que deve ser feito. Então, os alunos são orientados a recortar as sílabas cantadas pela professora e montar palavras, em uma folha de papel.

De repente, no momento da atividade, a professora ouve no fundo da sala um grupo de crianças conversam sobre futebol. A professora indagou: (a letra P representará a fala da professora e A dos alunos).

P - Vocês não querem fazer a atividade? Querem falar de futebol?

A - É professora meu time jogou ontem e ganhou.

P - Que legal. Jogar futebol faz bem pra saúde. Quem aqui gosta de jogar futebol?

A - Eu, eu, eu

P - Temos que ter cuidado quando jogar futebol, para não se machucar, machucar o colega. Mateus, qual seu time preferido?

A - Flamengo – diz Mateus

A - Ah Flamengo? Perdedor. Eu sou Palmeiras.

P - Cada pessoa pode escolher torcer para um time e temos que respeitar a vontade das outras pessoas.

P - Alguém sabe me dizer quantos jogadores joga em um time de futebol? Pergunta a professora.

A - Doze.

P - Certo. Muito bem. Agora vamos retornar a nossa atividade e depois continuamos conversando de futebol. Certo?

Este momento a professora introduz a concepção de letramento proposta pelo Pacto, mas repentinamente volta para a atividade de colagem, não aproveitou o momento para introduzir o assunto da aula ou considerar o interesse das crianças por aquele assunto: FUTEBOL. A professora volta para atividade que não estava causando interesse nos alunos, assim qual objetivo da prática da professora? As crianças apenas formando palavras soltas, revela uma atividade que realizada de maneira repetitiva, desprovido de significado. A colagem de palavras soltas. Qual a perspectiva de alfabetização e letramento da professora, que continua uma atividade de repetição e preza a concepção denunciada por Braggio?

Outro ponto que merece comentário é a relação com o futebol, assunto de interesse da criança. A professora parou a atividade e ouviu as crianças, mas a professora pensou que estava fazendo letramento, no entanto seu conceito de letramento é um simples bate papo.

Com ênfase ao tema Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais, destaco alguns volumes onde se apresenta esta proposta de ensino no PNAIC, seguindo: Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais; Organização do planejamento e da rotina na área da Alfabetização e Letramento; Currículo na Alfabetização: concepções e princípios; Currículo, consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito de alfabetização concebido pelo PNAIC, não considera apenas o domínio da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade do indivíduo de decodificar e codificar palavras, mas sim sua capacidade de ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos sociais com autonomia. Implica, portanto, na ampliação do universo cultural da criança, de maneira que possibilite acesso aos textos escritos de modo a favorecer sua participação social em diversos ambientes. No caderno de formação do professor alfabetizador, disponibilizado pelo programa, percebemos a ênfase dada à proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento:

Espera-se, na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (BRASIL, 2012, p. 26).

No documento citado acima observamos que a capacidade de ler e escrever em diferentes situações sociais apresenta-se como condição para inserção competente do indivíduo nas atividades sociais, diante da forte presença das tecnologias, que passam a exigir novas habilidades para participar dos eventos sociais.

Sendo o letramento um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros e funções da leitura e da escrita, como se dá a interação desse sujeito frente ao dia a dia da sala de aula? Como se configuram as práticas de leitura? Como o PNAIC contempla as novas práticas de leitura e escrita considerando esse contexto e como se configura a natureza do letramento diante das dificuldades dos alunos?

Nesse sentido, o que será que a formação do Pacto vem fazendo para mudar a concepção dos professores? Por que essas crianças, realizando a atividade proposta para aquele momento, conversavam sobre futebol? Certamente, a atividade não provocava sentido para criança, não explora a significação, pois estava realizando uma atividade sem sentido, faz a atividade mecanicamente à pedido da professora.

Outro ponto importante a comentar é que o aluno tem outro conhecimento, mas a professora não explora isso e deixa para depois algo que precisava ser explorado naquele momento. Nesse momento oportuno, não basta acolher a fala da criança se não se relaciona tal fala, tal desejo com a prática alfabetizadora significativa. A professora falou do que eles queriam, sobre a temática do futebol presente no contexto dos meninos, mas retomou a catação de pedacinhos de palavras para trabalhar naquela aula.

A fala da professora abaixo, demonstra que os alunos queriam falar de futebol, mas o momento para trabalhar linguagem oral e escrita não foi trabalhada. A professora não articulou a temática da criança ao conteúdo escolar e continuou com a atividade fragmentada de unir sílabas, tão comum no cotidiano das crianças e apenas desenvolveu atividades em que as crianças iriam juntar sílabas para formar palavras.

Deixa eu contar o que aconteceu na sua sala de aula: os alunos estavam juntando os pedacinhos das sílabas, cantando a música do sapo e formar palavras e os meninos só falavam de futebol. Então parei a aula e falei sobre o que eles queriam. Para mim o letramento é assim. O aluno tem outro conhecimento, não é só ali a aprender ler e escrever. Além de ter estudado no curso de pedagogia, voltamos a estudar essa coisa de alfabetização, da psicogênese da língua escrita. (fala da professora)

A professora demonstra em sua fala que compreende que: “O aluno tem outro conhecimento, não é só ali a aprender ler e escrever”, mas não consegue explorar esse conhecimento. Outro ponto que merece destaque nessa fala é quando a professora menciona: “essa coisa de alfabetização”. Então a alfabetização para a professora é uma coisa? O tom de voz da professora ao falar sobre alfabetização, o desdém

na fala parece entender que ela, não está satisfeita e sabe tudo. O seu conhecimento e sua maneira de ensinar que é válida.

Nesse episódio mostrado acima sobre o Futebol, podemos perceber que, parece que a criança sócio historicamente é congelada, pois o assunto da aula ficou de lado e poderia ser explorado. Nesse sentido muitos professores, ainda, precisam compreender que na dinâmica da sala de aula a criança tem que ser mergulhada no mundo de significação como diz Braggio. Precisamos motivar a criança ao conhecimento, olhar para os aspectos sócio histórico da criança, pois está na realidade da sala de aula que é sócio histórica.

Nesse momento parece que falar de futebol com as crianças para a professora não é maneira de ensinar a ler e escrever. Parece que quando toma uma informação do contexto da criança, a professora não consegue relacionar e trabalhar os conteúdos em cima desse contexto, de forma a que as crianças aprendam a ler e escrever de forma significativa e prazerosa.

Ao final de cada palavra cantada era escrita no quadro pela professora, a qual finalizou a atividade com a leitura dessas palavras com os alunos. Observamos nesta atividade que os alunos não sentiram motivação para realizar tal atividade. Uns do grupo faziam e outros ficavam olhando ou anotando as palavras que a professora copiava no quadro. A foto abaixo retrata este momento.

Figura 18 – Alunos realizando atividade de colagem



Fonte: Arquivo pessoal

A Linguagem trabalhada pela professora nesta atividade de juntar sílabas é artificial, fragmentada e controlada. Trabalhou por exemplo nessa atividade de colagem com palavras soltas, tais como: PICOLÉ, MACACO, BOLA, CASA, PAPAÍ etc. Palavras soltas sem

significação, que acabam tornando-se restringida e controlada pela professora e o efeito disso é o que observamos na figura acima: o desinteresse e desestímulo dos alunos.

As crianças não são alfabetizadas na perspectiva do letramento como propõe o Pacto, pois para este programa alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar. (BRASIL, 2012, p.11).

Nessa atividade a linguagem escrita dá-se de forma mecânica e descontextualizada, ela não provoca ruptura. No entanto a criança quer aprender uma linguagem que lhe seja significativa, que tenha sentido social e afetivo, e que relacione-se com suas vivências e sua história. A escola não significa apenas palavras dicionarizadas, mas relações sociais e afetivas, ideológicas, culturais; relações de pertencimento, enfatiza Falabelo.

Para este autor, a linguagem impregnada pelas relações socioculturais é quem capacita o homem à reflexão, ao pensar, isto é, à organização do pensamento e a sua sequente verbalização oral ou escrita. Instala-se, então, a comunicação, função fundamental da linguagem, de substancial importância para a socialização e a sociabilidade humanas.

A Formação repassada pelo Pacto, parece não provocar alterações no modo do professor alfabetizar, pois a professora usa o conceito de letramento como um simples bate papo com as crianças.

Por esse tipo de atividade desenvolvida, temos um ensino descontextualizado dos conhecimentos e experiências culturais vividas pela criança. Segundo Vygotsky (2008, p.126) “em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos do professor, dependendo de um treinamento artificial”. Nesse sentido, Braggio nos coloca que:

(...) a aprendizagem, ou aquisição da linguagem escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo bem como o contexto de onde ela vem. Sua atividade é cerceada. A leitura e a escrita são vistas como um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional. (1992, p.15)

A mecanicidade com que o ensino é trabalhado acaba por dificultar, ou até impedir a aquisição do conhecimento dentro de um contexto de significações, pois, a criança aprende a

ler e a escrever, apenas através de códigos que a restringe a superficialidade das palavras. Ao falar sobre a aprendizagem dessas crianças, nos coloca que:

Os níveis de aprendizagem. Tudo isso tem que informar no sistema se a criança está no nível silábico, pré silábico, silábico alfabético e alfabético. A orientação deles lá é alfabetizar e letrar, na perspectiva de Emília Ferreiro e Piaget. A criança não sabe para que a escrita vai servir lá fora. A função social da escrita. (P4)

Piaget possui uma proposta construtivista de educação, a qual está embasada o processo de desenvolvimento das crianças, na perspectiva do Pacto. Para este autor, a evolução cognitiva ocorre por meio da equilibrção, que se dá através da assimilação e acomodação. Durante a equilibrção as crianças passam por estágios que são divididos em sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Nessa perspectiva a criança aprende por fases e dessa maneira o Pacto adotando esta proposta, contribui para classificar as crianças empobrecidas.

Piaget é muito preciso quanto à idade em que esses estágios acontecem e não necessariamente, uma criança, em certa idade, deva apresentar as características do respectivo estágio, já que deve-se levar em consideração aspectos que podem afetar diretamente a vida da criança: aspecto social em que ela está inserida o que inclui, por exemplo, nível de escolaridade. Assim como podemos encontrar crianças que apresentam um desenvolvimento precoce, mostrando características de estágios mais avançados, também podemos encontrar crianças que possuem certa idade e apresentam características de algum estágio anterior.

O pensamento Piagetiano consiste em uma visão individualista do desenvolvimento humano, ou seja, instrumental e Vygotsky propõe em suas críticas uma concepção mais interacional e social, chamando a atenção para o papel do ambiente e interação social como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo, que por sua vez ocorreria não de forma isolada e pertencente apenas ao indivíduo, mas sim como fruto da interação e do aprendizado social contínuo.

Um dos principais pontos da teoria de Jean Piaget está relacionado ao processo o qual o indivíduo usa para conhecimento da realidade, enfatizando as construções realizadas com seu meio, porém acredito que suas deficiências relacionam-se ao fato de se dar pouca relevância ao aspecto cultural do indivíduo. Vygotsky, por exemplo, enfatiza processos de troca entre o indivíduo e seu meio cultural e social.

Em seu entendimento a linguagem e a cultura são ferramentas de mediação entre o indivíduo e seu contexto social, desta maneira a ação humana seria mensurada por dois tipos de ferramentas: a cultura e a linguagem. Vygotsky enxerga a linguagem como uma ferramenta, instrumento de mediação entre o indivíduo e o ambiente o que o aproxima de uma visão mais pragmática e interacional da linguagem.

4. 5.3 O Cantinho da Leitura

O Cantinho de Leitura é um espaço, dentro da sala de aula, que deveria ser utilizado para despertar nos alunos a prática da leitura. Nele, os alunos terão de pronto, acesso às leituras diversas do conhecimento humano. (BRASIL, 2012), com este privilégio, os alunos poderão aproveitar, a qualquer momento em que surgir a oportunidade, um bom momento de leitura.

No entanto durante as observações em nenhum momento foi utilizado o cantinho da leitura, como já dito anteriormente nos momentos da leitura era deixado de lado o cantinho e utilizado a cartilha e esse recurso estava na sala apenas com adereço, inclusive nenhum gênero textual possuía nele. Isso pude verificar na foto abaixo, onde no fundo da sala está o cantinho da leitura, ao lado esquerdo, de cor laranja, sem utilização para prática de leitura que era seu objetivo.

Figura 19 – No fundo da sala o cantinho da leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Os professores foram orientados durante as formações, no ano de 2013, conforme informações dos professores, a elaborar o cantinho da leitura, sendo este recurso

confeccionado na escola e postado no blog do Programa para “socializar” com outras pessoas, mas que na verdade é feito a postagem como mecanismo de controle para assegurar que a atividade foi realizada. Inclusive durante a roda de conversa uma professora denunciou que em 2013, quando foram obrigados a confeccionar e utilizar este recurso com alunos, houve reclamação no curso de formação, pois teve professores batendo foto e postando o cantinho de leitura da sala do colega, para prestar conta da atividade. Sobre este assunto a P3 nos conta que: “O cantinho da leitura foi atividade obrigatória. Tá bonitinha nossa sala, bem organizada. No primeiro momento houve resistência, reclamavam, diziam que dava muito trabalho”.

Veja nesta fala que a professora enfatiza que a confecção de recursos didáticos, tais como o cantinho da leitura, dá trabalho e o professor encontra-se cansado, sem tempo, sobrecarregado, então, de dar trabalho consome tempo, mesmo que seja em prol da aprendizagem de seus alunos é melhor deixar de lado.

O cantinho da leitura por um lado estimulou um pouco à leitura, coitados, eles ficavam alegres por que tinha o tapete (os matérias ao final do ano eles queimaram e jogaram fora). Agente fez de TNT. A gente espalhava o livro, mas praticamente era para olhar, apenas alguns sabiam ler. (P2)

Nesta fala quando a professora diz “coitados eles ficam alegres”, observe o olhar de piedade com que a professora vê seus alunos, “coitados”. Esta situação ou condição está atrelada as condições precárias de ensino que é dada as crianças e conseqüentemente a professora, a qual por mais que seja um espaço simples de “TNT” as crianças reagem afetivamente e cognitivamente, diante de um espaço pedagógico feito de material barato.

No entanto, crianças e professores precisam de recursos materiais e estruturais de qualidade para ensinar e aprender. Reagem as condições materiais precárias. As condições de ensino tem relevância no processo de ensinar e aprender.

Nesta situação comenta-se sobre um espaço mínimo, simples com material barato e a criança se sentiu atraído. Nesse sentido, será que a professor fez de tudo mesmo? Como expressa na sua fala.

Percebemos nesta fala que a professora nem soube explorar o espaço por uma visão preconceituosa, talvez, por não compreende esse espaço tão rico para ser explorado. Não faz isso por estar bitolado ao seu método e assim, força o método cartilístico denunciado por Braggio. Nesta situação a professora não consegue ver a alegria nessas crianças, o

entusiasmo. Parece que o Pacto acredita na metodologia, deixando as condições estruturais em segundo plano.

É perceptível na fala dos professores ausência de uma visão crítica, sobre as condições em que se dá o trabalho docente. No que se refere ao cantinho da leitura, percebemos uma visão restrita da professora, mas o olhar para os alunos já é um momento desencadeador do processo de leitura, o qual ela deveria estimular e criar estratégias para que a criança pudesse se apropriar dos conteúdos da leitura e, não ficar apenas em sua visão, um tanto preconceituosa: “coitados, não sabem ler”.

O planejamento desse espaço de leitura em sala de aula, deveria, em primeiro lugar, considerar a opinião dos professores e dos estudantes, mas as crianças não participaram dessa confecção.

O espaço foi pensado por este Programa como uma estratégia que poderá ser utilizada pelo professor para que o livro fique na mão do aluno, ou seja, para que os alunos possam manusear, ler, pegar sempre que quiser: nos intervalos das aulas, ao finalizar uma tarefa, para inspirá-lo ou contribuir para sua fundamentação em qualquer situação de aprendizagem que aconteça na sala de aula, mas na realidade essa interação não acontece.

Ser letrado na sociedade atual para Soares (2004) significa mudança na condição social e cultural do indivíduo, por influência do uso da leitura e da escrita. Como temos visto ser letrado provoca no ser humano ser crítico e participativo. E esse processo deve se dar com autonomia. Significa contemplar a linguagem em seu nível de compreensão. Cada um terá mais ou menos conhecimento com relação à leitura e a escrita dependendo do seu uso no dia a dia. Como sinalizado por Soares:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (2004, p.24)

A partir da contribuição de Soares, pode-se perceber o quanto é importante e significativo propiciar às crianças um contato frequente com diferentes tipos de material escrito, mas a professora não possibilita esse direito àquelas crianças. A professora em nenhum momento inseriu as crianças nas atividades com situações em que as crianças tenham

contato com revistas, cartazes de propagandas, histórias em quadrinhos, entre outros materiais que sejam conhecidos dessas crianças e que estejam no seu contexto social.

O acervo para este cantinho deveria ser organizado com livros literários, revistas, gibis, jornais, dicionários, livros paradidáticos etc. Um acervo diverso e atualizado, o suficiente, para subsidiar professores e alunos no desenvolvimento dos conteúdos e atividades de leitura e escrita no dia a dia da sala de aula.

A caixa de acervo bibliográfico é um ponto positivo do programa. E caixa de jogos para trabalhar as atividades foi um recurso muito bom. O acervo literário é muito rico, mas seu uso vem esbarrar na questão do conteúdo programático. Se for trabalhar com a parte mais influente para a alfabetização que é o português e a matemática vão aprender rápido, mas se perde tempo com conteúdo. Esse fator que atrapalha a exigência do conteúdo. (P5)

Nesta fala a professora denuncia novamente que a proposta do Pacto não é colocada em prática, como deveria, pois os professores não conseguem se desatrelarem de seus métodos anteriores, mecânicos e tradicionais, estão preocupados com cumprimento de conteúdo programático, por que são cobrados na escola pelos coordenadores pedagógicos, pela direção, pela Secretaria de Educação, pelos pais e por si mesmo. Trabalhar, no entanto, o lúdico, os jogos o cantinho da leitura, a literatura infantil é perda de tempo e atrapalha no cumprimento de suas aulas.

É por conta destes pensamentos, dessas condições que o cantinho manifesta-se na sala de aula com adereço. No entanto, os professores poderiam está utilizando este espaço de diversas formas, como são orientados nas formações: Subsidiando um trabalho em grupo; Numa roda de leitura e contação de história. O professor pode contar, os alunos também; Nos intervalos de aula; assim que o aluno terminar uma tarefa, etc...

O Pacto acredita que os espaços de leitura contribuem para democratizar e favorecer o acesso ao livro e a leitura. Como o próprio nome já diz, o cantinho da leitura é um lugar reservado à leitura de contos, de gibis, de revistas, além de livros de pintura, de desenho, dentre outros. É importante que o professor convide os alunos a participar do cantinho pelo menos três vezes por semana, a fim de criar um hábito de interesse na criança. (BRASIL, 2012).

O cantinho da leitura será encarado como um momento para relaxar, e os alunos estarão aprendendo sem que percebam. No final do momento destinado à leitura, o professor pode convidar dois ou três alunos para contar a história que leu.

O Recurso, quando utilizado, ajuda bastante no aprendizado da criança, produzirá hábito de leitura, interação entre os alunos, aprendizado coletivo, respeito (silêncio quando o colega estiver lendo ou contando a história), noção de tempo (há tempo para brincadeiras, há tempo para relaxar, para ler, para conversar, etc.).

Digo, quando utilizado pelo fato de não ter observado a utilização deste recurso, através do qual pode-se observar exemplo um exemplo de simulacro na sala de aula, o qual está na sala apenas como adereço, sem ser utilizado pelos alunos e professores, inclusive encontra-se vazio, pois os livros ofertado pelo programa, encontra-se trancado em um armário, que você pode observar na figura 24, mencionada acima, no canto direito da sala, sendo utilizado apenas as sextas feiras para entreter os alunos enquanto a professora realiza a leitura dos aluno, de forma individual, em uma cartilha, com palavras e frases soltas. Os livros ficam trancados segundo a professora, senão os alunos bagunçam, deixam o livro todos de fora e tem aluno que quer até levar o livro, então tranca até chegar a sexta feira.

No entanto, o contato com o livro é negado. As crianças não podem suprir a sua vontade de manusear, olhar as figuras, ler, pois tem momento agendado para isso. E o cantinho da leitura apenas como simulacro, os quais talvez aconteçam pelo controle que é feito pelo MEC das atividades desenvolvidas pelo Pacto.

As professoras sobre em alguns momentos afirmam os simulacros que aconteciam na sala de aula e a insatisfação dos alunos que não conseguiam se apropriar da leitura e escrita

Aqui observamos mais uma denuncia o descaso e desinteresse por parte dos professores com os materiais confeccionados para serem trabalhados a leitura e escrita, bem como a utilização dos livros que eram repassados pelo Programa, os quais é enfatizado abaixo na fala da professora, os quais serviam apenas para passar tempo ou entreter os alunos, principalmente os quais não sabiam ler.

Vygotsy (1987) nos coloca que é preciso inserir a criança na cultura e seus objetos culturais ricos e significativos e os professores continuam presos em uma formação histórica e não consegue se desprender delas, como denuncia Braggio.

O cantinho da leitura fica sem sentido, criado, dado, com a tentativa de suprir a deficiência crônica de biblioteca nas escolas, de espaço de leitura, de material na casa das crianças, mas essa visão de alfabetização e letramento da professora não possibilita o contato

das crianças com produtos semióticos com a leitura, não possibilita a constituir-se e se desenvolver com a ajuda de outras crianças, na relação recíproca, como deveria ser.

Falabelo comungando das ideias de Ziegler, inspirando-se em Aliócha e Ivã Karamazov, colabora conosco e escreve com lirismo que o homem só existe, só se constitui e se desenvolve com a ajuda de outros homens, em relações de reciprocidade, porque não bastaria amar a vida para descobrir o seu sentido, pois este não se revela a nós como uma pedra que encontramos no meio do caminho: “O sentido é produzido, criado, dado. Nasce do dom daquilo que não tenho: nasce na relação livre com o outro” (1981, p. 69).

É necessário a escola criar espaço para suprir essa necessidade na criança, mas o professor arraigado na formação tradicional, não ver o rico ambiente para impulsionar o desenvolvimento da leitura e escrita. O fato da criança olhar. Seu direcionamento, a expectativa e fato marcante e pedagógico que tem que ser explorado. A sala deve conter recursos que afetem as crianças, por que as crianças mostram-se desinteressadas, pois todos os dias precisa fazer ditado e cópia de atividades mecanicamente organizadas.

Neste momento me reporto, ao livro de Maurice Druon: O Menino do dedo verde. Nesta obra Druon, conta a história de Tistu¹⁴. Um menino que desde pequeno era especial, de um modo que ninguém, nem mesmo ele, sabia. Como não conseguiu ficar na escola, dona mamãe e Sr. papai (seus pais) resolveram ensinar-lhe tudo que precisava saber na "prática".

Dona Mamãe, com efeito, tinha preferido começar em casa a instrução do filho, ensinando-lhe os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo em casa e graças a belas figuras compradas especialmente, a letra A se instalara na cabeça de Tistu sob a aparência de um Asno, depois de uma Andorinha, depois de uma Águia. A letra B, sob a forma de uma Bota, de uma Bola, de um Balão etc. (p.19).

Todo mundo esperava que um menino tão bem vestido, com pais tão belos e ricos, e que sabia dividir e esquartejar andorinhas, realizasse prodígios nas aulas. Mas que decepção! A escola produziu em Tistu um resultado imprevisível e lamentável. Quando começava o lento desfile das letras que caminham a passo pelo quadro-negro, quando começava a se desenrolar a monótona corrente dos três--vezes-três, dos cinco-vezes-cinco, dos sete-vezes-

¹⁴ Personagem principal do livro de Maurice Druon: O Menino do dedo verde.

sete, Tistu sentia uma coceira no olho esquerdo e logo caía no mais profundo sono. Não é que ele fosse burro ou preguiçoso, nem que estivesse cansado.

Nesses trechos do texto de Druon, encontrados nas páginas 21 e 22 podemos nos reportar aos vários episódios expostos nesse texto, onde a escola mostra-se um espaço nada atrativo para criança, com atividades cansativas, onde o ensino não é voltado para sua realidade. Veja que a mãe de Tistu ao ensiná-lo sempre procurava partir da sua realidade e ensinava brincando, com objetos concretos e ao chegar na escola ver-se decepcionado e não consegue ser afetado pelo conhecimento e por aquelas condições postas para ele e seus colegas. “Estava cheio da maior boa vontade, mas a voz do professor ia se transformando numa canção de ninar”. (p.20-21). Em muitos momentos a criança está entusiasmada, como no episódio do Futebol, quer brincar, quer refletir, dialogar com seus colegas, mas é barrada por um ensino desfavorável e sem prazer.

Seu primeiro professor, foi Bigode (jardineiro da casa de Tistu), descobriu que Tistu tinha o polegar verde, isso significa que onde ele colocasse o polegar iriam nascer flores, pois em cada canto do mundo há sementes, só esperando que um menino especial como Tistu faça esta se transformar em uma flor. E assim são as salas de aula. Um espaço plural, complexo com muitas sementes que são nossas crianças, com modos particular de ser, agir e sentir, com conhecimentos diversos, dispostas a descobrir novos conhecimentos e semeá-los, mas a escola fecha as portas para essas oportunidades.

Sr. Trovões, o segundo professor de Tistu, lhe mostrou o que era ordem e onde havia desordem, mostrando-lhe uma favela de sua cidade, um lugar barrento, nojento e sem alegria para Tistu, que também visitou hospital e a prisão. No capítulo 7 do livro, na página 34, Druon retrata a cena em que Tistu visita a prisão:

-Por que é que os pedreiros puseram essas horríveis pontas de ferro por toda parte? — perguntou Tistu.

- Para impedir que os prisioneiros fujam.

- Se esta cadeia não fosse tão feia - disse Tistu - talvez eles tivessem menos vontade de fugir. "Toda sua educação está por ser feita."

E acrescentou em voz alta: - Você devia saber que um prisioneiro é um homem mau.

- E colocam o prisioneiro aqui para curar sua maldade?

- *Experimentam. Tentam ensinar-lhe a viver sem matar e roubar.*

- *Mas eles aprenderiam bem mais depressa se o lugar não fosse tão feio!*

Ao ler este trecho me reportei a sala de aula, pois se a escola fosse mais atrativa não existiria a evasão, as crianças não contariam no dedo as horas para encerrar a aula. Se o espaço da sala de aula fosse um lugar afetivo, um ambiente alfabetizador, atraente ao aluno, este não demonstraria tanto desinteresse e desânimo pelo conhecimento.

A escola deveria ser um local onde as crianças tivessem prazer em estar, mas do contrário, é geralmente um local onde os estudos tornam-se uma tarefa cansativa e lamentável como retrata a história de Tistu, pois os deveres não atraem os alunos, mas devem ser cumpridos de forma repetitiva. As ideias dadas pelas crianças precisam ser aproveitadas e suas propostas pedagógicas devem ser introduzidas no contexto escolar, pois através destas, a escola deixaria de ser enfadonha.

A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou usuários dos espaços são verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em grupos. (OLIVEIRA, 2000, p. 158).

O professor precisa olhar a escola, perceber e encontrar as várias possibilidades existentes em seus espaços, envolvendo os alunos nos ambientes disponíveis tornando - os lugares onde a aprendizagem além de ser possível seja principalmente prazerosa e satisfatória, garantindo a esse aluno a capacidade de construir o seu conhecimento interagindo com o meio em que está inserido.

A sala de aula deve ser organizada com objetivo de que as crianças a vejam como um lugar de sua convivência, onde existam cantinhos especiais para leitura que contenham todo o tipo de material escrito que possa chamar atenção e dar estímulo.

4.5.4 Jogos: O Lúdico na Sala de Aula

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.”
(Carlos Drummond de Andrade)

No caderno de estudos do Pacto, Ano 01, Unidade 4, reflete sobre a ludicidade na sala de aula. Nesta unidade o Programa priorizou a discussão sobre brincadeiras e jogos que articulem as diversas áreas de conhecimento. O Pacto parte do pressuposto de que a brincadeira em situações educacionais deve ser acessível para todas as crianças e que todas possam participar dos agrupamentos formados em sala de aula regular. (BRASIL, 2012, p.5). Nesse entendimento,

do ponto de vista físico, cognitivo e social as brincadeiras trazem grandes benefícios para a criança. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitadas. (BRASIL, 2012, p.5).

Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar. (BRASIL, 2012, p.8)

O professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno. (BRASIL, 2012, p.23)

A professora mediadora da turma, por vezes trabalhou com jogos na sala de aula. Neste dia a aula era referente a origem dos nomes das crianças e a professora desenvolveu a atividade da seguinte forma: Pegou de uma caixa crachás com o nome dos alunos, colocou os alunos sentados em carteiras em forma de círculo, e colocou os crachás no centro do círculo, no chão. A medida que a professora cantava juntamente com os alunos a música “Não atire o

pau no gato”, um objeto passava na mão dos alunos. Ao parar a música, no aluno que parasse este deveria levantar, ir até os crachás postos no chão e identificar seu nome, ler e ir até o quadro escrever. Segundo a professora o objetivo desta atividade era trabalhar a escrita do nome dos alunos e posteriormente iria passar uma atividade de pesquisa para eles, os quais deveriam trazer na próxima aula a origem dos seus nomes. Vale lembrar que a professora não disse as crianças o objetivo da atividade, apenas desenvolveu. Veja a atividade desenvolvida pela professora na foto a seguir:

Figura 20 - Atividade com jogos.



Fonte: Acervo pessoal.

Para o Pacto, os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído. “Por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado”. (BRASIL, 2012, p.22). É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, mediando às situações de jogo e criando, também, outras para sistematização dos conhecimentos.

No entanto, a forma como a professora trabalhou a atividade lúdica não proporcionava a ampliação de sua linguagem, seus conhecimentos, enfim, seu desenvolvimento cognitivo. “O Pacto propõe para trabalhar com material concreto, com lúdico, mas tudo não é colocado em pratica. Os jogos eles disponibilizam para as turmas, eu uso de vez em quando, mas eu não descarto minha antiga cartilha”- diz a P2.

Em momentos da aula observamos que infelizmente o jogo é visto como uma brincadeira para tornar o ensino mais fácil e de repente ludibriar o aluno pra manter ele calmo e sendo assim o professor não estará trabalhando as competências sócio afetiva nos alunos. O lúdico, o jogo vai mexer com a criança, afetar e criar a relação da emoção da criança com o ensino, por que a emoção vem da significação do entendimento.

Sobre jogos Vygotsky (1978) diz que, os jogos não é só uma brincadeira, mas pelos jogos a criança estar se apropriando de regras, procedimentos, de maneira de ser. Quando a criança consegue fazer sozinha na brincadeira, faz um esforço cognitivo muito grande, se apropriando de regras, condutas e práticas e está se auto regulando na relação com o outro está se apropriando de condutas que vai se auto regulando.

Para este autor, o jogo trabalha a concentração, a atenção, a memória, a percepção, a discriminação. Como exemplo temos a foto abaixo, onde no momento de atividades com jogos a criança fica centrada na atividade, mas só terá significado para criança se trabalhar de forma contextualizada.

A professora durante a atividade parece não ter propriedade das teorias de Vygotsky. O lúdico é utilizado apenas como recurso didático, para tornar a atividade como algo menos cansativo. Então, Pacto ver o lúdico na perspectiva de Vygotsky?

Figura 21 - Atividade com jogos



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta atividade a professora comenta que a atividade realiza é orientada pelo Pacto, na perspectiva do letramento. Ensinar as letras do alfabeto, partindo dos jogos. Durante as rodas de conversas ao falar sobre Letramento a P1 disse que “letramento não é só trabalhar na leitura e escrita, mas leitura de mundo, conhecimento crítico”. A P3 ainda contribuiu com sua fala: “Letrar não é só saber ler, às vezes o aluno sabe ler mais não compreende o que leu, o letramento não é apenas o resultado da ação de ensinar e aprender, mas ensinar a ler e escrever dentro de um contexto. A leitura e escrita fazem parte do contexto da vida dos alunos”.

A professora mediadora da turma diz que em suas práticas de leitura trabalha na perspectiva do letramento, como solicitado pelo Pacto. Ressalta que trabalha a leitura buscando fazer com que os alunos possam compreender o mundo, a leitura como conhecimento crítico.

As professoras demonstram dominar o conceito de letramento, mas sentem dificuldade no momento de colocar em prática, pois acabam voltando para suas “velhas” metodologia, as quais são mecânicas e repetitivas. Esse discurso já virou um jargão, um clichê que se repete, mas não se pratica no dia a dia da sala de aula.

Vygotsky (2007) elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. A brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Para ele, é na situação de brincar que as crianças se colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

Ainda este autor diz que é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades do caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados. O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

O que os educadores devem fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (Vygotsky, 2007, p.134). Assim, a verdadeira aprendizagem não se faz apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas sim no brincar, muitas vezes, que acrescenta ao currículo escolar uma maior energia de situações que ampliam as possibilidades da criança aprender e construir o conhecimento. O brincar permite que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.

Nesse aspecto, os jogos são desafios para que se concretize a aprendizagem: (...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Como no foco de lente de

aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 2007, p.122).

A aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo percebe a relação entre o que está aprendendo e o seu cotidiano e isso abrange seu raciocínio, análise, imaginação, relacionamento entre conceitos, coisas e acontecimentos.

Foi possível perceber, durante esta pesquisa, uma preocupação por parte dos professores em relação às atividades com jogos e brincadeiras. Os professores que participaram da roda de conversa entendem a importância dos jogos e brincadeiras como fator enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, pela observação das aulas, foi possível perceber que, na maioria das vezes, não existe uma relação direta e significativa entre atividades com jogos e o aprender.

As professoras destacaram um entendimento, mesmo que intuitivo, sobre a importância dos jogos, mas sem uma vinculação direta das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

No entanto há uma desvinculação entre os jogos e aprendizagem, Partindo desse pressuposto, os jogos somente estão presentes nas brincadeiras das crianças, e não na função de atuante e motivador do aprendizado, pois os professores ressaltam que existe a recusa dessa metodologia por parte dos pais e ainda tem a coordenação pedagógica que parece não ser muito a favor da utilização dos jogos.

A professora mediadora da turma comentou que: “a supervisora passava na porta da sala para ver o que estava sendo trabalhado com os alunos. Um dia ela comentou na reunião pedagógica da escola que no ano de 2013 teve professor que passou o ano todinho apenas brincando com os alunos. Como se os jogos e brincadeiras fossem perda de tempo”. Ainda a P5 comentou conosco o seguinte:

Eu fui chamada na direção por conta de uma atividade que fiz com meus alunos, chamada texto recortado. Me chamaram na direção por que as serventes reclamaram, pois a sala estava só papel. Trabalhei o texto lindo e maravilhoso. As crianças cantaram musiquinha e retalharam o texto para montar depois, mas a criança cortou e era papel pra todo lado. Muitas crianças. E corta e cola. Na saída não quiseram saber de juntar todo papel do chão, saíram correndo. A sala ficou só papel, revirada. Ainda catei alguns e fui embora. No outro dia lá estava eu na direção. Eu disse que é por isso que todos devem participar das formações para entender o dia a dia da sala de aula. A servente se não conhecer nossa prática vai reclamar. Ela não vai saber que nesta atividade que trabalhei as crianças aprenderam e gostaram.

Vejam que os professores sofrem pressão dos pais e até mesmo da escola quando tentam trazer o lúdico para sala de aula. O mais importante para eles é passar conteúdo e cumpri-los até final do ano letivo.

A P3 contribui nos dizendo que “o problema é justamente a contradição entre coordenador de escola e coordenação do Pacto. A escola dar conteúdo e disciplina e o Pacto pede alfabetização e cálculo matemático. Acaba atrapalhando por que perde tempo com conteúdo e fica tudo solto”. Nas palavras da P5

A gente fica em cima do muro. Eles pedem uma coisa e no fundo, no fundo temos que fazer outra. Temos que trabalhar pensando que tem uma provinha Brasil pela frente, mas tarde o ENEM, tem que trabalhar visando preparar o aluno.

Os jogos e brincadeiras como estratégias educacionais são utilizados mais para complementar, quando as atividades são terminadas com rapidez. Os professores aparentemente se sentem apreensivos e em desconforto por trabalharem essas atividades e não sabem como justificar esse tipo de atividades aos pais, que cobram dos professores. Não existe ainda a percepção que o jogo, além da função do brincar, também tem uma função educativa.

Os pais estão acostumados com conteúdo programático para o aluno. Tem que ter conteúdo no caderno. Estou com grande briga com os pais por que reclamam disso. Antes ia o caderno cheio...ba, be, bi, bo, bu. Tem dia que fazemos a atividade nos livros deles. De português e matemática são muito bons. A roda de leitura não vai no caderno, por que ainda estão aprendendo a copiar e não escrever. Estão treinando a escrita. Chega na escola tem uma coordenação pedagógica que pede conteúdo, que vai esbarrar na alfabetização. Primeiro a gente tem que ensinar a ler e escrever, eu penso assim. Para depois ensinar conteúdo. O que a gente faz tenta relacionar aquele conteúdo alfabetizando. Agente tenta conciliar. (P3)

A maioria das professoras, afirmam não utilizar os jogos e brincadeiras, na dimensão e proporção que desejariam, mas sim da maneira que é possível, já que possuem um extenso conteúdo a ser cumprido. Assim, se faz necessário que os professores percebam que é seu dever planejar atividades, reservando um espaço para os jogos e brincadeiras, disponibilizando materiais, participando e envolvendo os alunos em brincadeiras, ou seja, fazendo a mediação da construção do conhecimento.

Na escola em questão, existe uma sala com jogos e materiais para confecção de jogos, e também as professoras confeccionam jogos, orientados na Formação do Pacto, porém, os professores pouco utilizam este material, algumas vezes por não saber manusear, colocam empecilhos para a utilização dos mesmos, com medo que se percam peças, ou que será mal utilizado.

Uma professora participante da pesquisa argumenta que receberam Formação pelo Pacto para trabalhar diversos jogos. Os professores temem muito a cobrança dos pais e da própria estrutura de aprendizagem, o que leva os professores a acreditarem que esse tipo de atividade não leva ao conhecimento efetivo.

O jogo deve ser um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, planejado porque o jogo pelo o jogo não consegue se pode traduzir em possibilidades de aprendizagem de várias habilidades, só com um planejamento e adequação do conteúdo aos jogos é que será possível se atingir os objetivos propostos.

Outra questão importante do jogo é a disciplinar, pois quando há interesse no que está sendo apresentado, constata-se que a disciplina acontece, e os jogos, sob esse prisma, são muito mais do que um passatempo são meios indispensáveis para a promoção da aprendizagem disciplinar.

O professor deve, nesse contexto, estimular a criança a interagir com a língua escrita e, na alfabetização, a criança deve atuar como sujeito do processo de aquisição dessa linguagem, com a interação com o meio, com os colegas, professores e com ela própria. Para Freire (1994, p. 15), alfabetizar é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade, valorizando sempre o lúdico, assim educadores devem buscar meios de promover essa construção.

Contudo, os jogos não são utilizados, como recurso didático, para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, em função da cobrança das famílias e sociedade sobre o currículo que acreditam ser necessário que se cumpra.

4.6 O ENSINO DA LINGUAGEM QUANTO PRÁTICA SOCIAL OU RITUAL DE TÉCNICAS PREOCUPADAS COM A FORMA E O SOM DAS PALAVRAS?

As observações realizadas em sala de aula indicam ou parecem indicar que as crianças não vivem o ensino da linguagem enquanto prática social, ao contrário o ritual apresenta-se como técnicas preocupadas com a forma e o som das palavras.

Nas tramas que são tecidas na sala de aula muitos alunos negam-se a participar de uma aprendizagem sem sentido, onde prestam-se apenas a copiar letras, que nem sabe ler, não lhe despertam prazer, alegria e satisfação. Um aprendizado sem significação e sem a possibilidade de ver-se aprendendo.

Assim, a rejeição desestabiliza as formas de pensar a relação ensino e aprendizagem, pois, segundo Falabelo (2005), as emoções entrelaçam-se ao processo, configurando e reconfigurando as condutas dos sujeitos no contexto interdiscursivo. Bakhtin (1997) nos diz que não pronunciamos apenas palavras, mas sentidos e significados, carregadas de emoções, valores e ideologia.

Portanto, o ensino da linguagem (a prática alfabetizadora) como diz Falabelo (2005), precisa trazer para salas de aula palavras relativas a vivências das crianças, palavras que os afetam e emocionam e não atividades com palavras soltas e neutras. Como podemos perceber na atividade a seguir:

E.M.E.F: _____

Professora: _____

Aluno (a): _____

Data:

Acolhida: Oração, calendário, chamada.

Oralidade: Roda de conversa.

Escrita: Texto

A foca Filó

Esta é a foca Filó,
 Gulosa como ela só.
 Come farofa com jiló.
 Doce de figo e café.
 E assim, a foca Filó,
 Sabida como ela só
 Aprendeu não só a nadar como também a dançar
 Samba, rock e até forró...
 Na verdade a foca Filó,
 Sapeca como ela só
 Gosta de cair na folia
 Seja de noite ou de dia...

Interpretação do texto

1 – Circule no poemas as palavras que tenham a letra F e copie-as.

2 – Qual o título do texto?

3- De quem fala o poema?

4 – O que a foca come?

5 - O que a foca Filó aprendeu além de nadar?

6 – Ligue as palavras que rimam:

Filó	café
Filé	forró
Nadar	dia
Folia	dançar

7 – Pinte somente as palavras que aparecer as qualidades da foca Filó.

Gulosa – feia - sabida - nervosa - sapeca - brava

Soares (2010) critica a atividade proposta acima, pois o texto não tem coerência, nem sequência lógica que possa facilitar a leitura e escrita da criança, pois favorece a repetição e a mecanização, elementos que não atribui sentidos e significados para a criança na formação escolar, exigindo das crianças que copiam e reproduzam informações do texto, sem maiores reflexões ou problematizações, é apenas um faz de conta que a professora ensina e as crianças aprendam. Na verdade isto é o reflexo da própria prática educativa que a professora materializa no cotidiano escolar.

A análise dessas atividades parece demonstrar que a finalidade destas era fazer a interação do pequeno texto com os alunos, procurando enfatizar a leitura e o desenvolvimento da linguagem, porém, esta iniciativa partia somente da professora que explicava, falava do texto, mas apesar de seu esforço, não obtinha a participação das crianças.

Desta maneira, a prática de ensino proposta pela professora se enquadra na crítica e descrição que Braggio (1992, p. 7-8) relata, pois, dá ênfase para uma transposição de conhecimento que apenas estimula os educandos a responderem aquilo determinado pela professora, requerendo do sujeito a formação passiva, mecânica, repetitiva e imitativa. Sendo assim, fica claro a separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e a linguagem torna-se reduzida a sua função denotativa, mesmo sabendo que esta é um produto da experiência humana que tem valores e características próprias para cada sujeito.

Nesse tipo de atividade, a professora não conseguia prender a atenção das crianças. Ela, simplesmente, repetia a leitura dos textos abaixo num ambiente de desatenção. Segundo Soares (2010) a situação que a professora expõe para a prática educativa, não colabora com a formação das crianças uma vez que, a fragmentação apresentada na atividade só leva o efeito da mera repetição que superficializa o ensino.

Nesta interação, a professora buscava dialogar com os alunos, uma espécie de perguntas e respostas relativas ao texto, ou seja, sua interpretação, e mensagem, porém, observou-se que era apenas um aluno que falava quando a professora perguntava, enquanto que a maioria ficava só escutando.

Considera-se então, que o texto reduzido, semântica e literariamente não atraia a criança. Os alunos apresentavam dificuldades de leitura, a realidade histórica e cultural dos alunos, parece exigir que se trabalhe com textos diversos, diferentes, ricos em termos literários.

Braggio (1992) lembra que o ato da leitura e o desenvolvimento da linguagem é um dos processos formativos inerentes às necessidades dos sujeitos, uma vez que, os mesmos participam da construção dos conhecimentos e tomam consciência da existência da vida, realidade e mundo que os cercam.

Neste sentido, é necessário que a escola diversifique seu conteúdo de ensino e a prática pedagógica para poder atender as necessidades dos educandos, oferecendo objetos de ensino que seja compatível com o seu desenvolvimento.

A imagem a seguir mostra a atividade que a professora desenvolveu com os alunos como forma de avaliá-los, no que se refere aos conhecimentos relacionados a língua portuguesa.

Figura 22 – Atividade avaliativa de Língua

ESCOLA: _____
 DIRETOR: _____
 PROFESSORA: _____
 ALUNO(A): _____
 DATA: _____ SÉRIE: _____

AValiação DE PORTUGUÊS – DITADO E INTERPRETAÇÃO

ÁRVORE AMIGA

 QUE CRESCE,
 CRESCE SEM _____
 MUITAS _____ E _____
 _____ ELI VOU TIRAR.

ÁRVORE _____
 _____ POR TUDO QUE NOS DÁ
 FLORES, _____
 E _____ PLURO PRA _____

(Bêlle Pinheiro)

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL O TÍTULO DO TEXTO? _____
 2- QUEM É O AUTOR? _____
 3- DO QUE FALA O TEXTO? _____
 4- O QUE AS ÁRVORES NOS DÃO? _____
 5- COPIE O VERSO EM QUE AUTOR FALA EM AGRADECIMENTO: _____
 6- ESTE TEXTO É UMA FÁBULA, UMA RECEITA, UMA BULA, UM POEMA OU UMA POESIA? _____
 7- PINTA OS QUADRADOS COM AS QUALIDADES QUE VOCÊ GOSTARIA DE DÁ A ÁRVORE:

FEIA	GRANDE	FRUTIFERA	ALTA
BONITA	VELHA	AMIGA	BELA

AVAliação DE PORTUGUÊS – 2ª PARTE

1- CLASSIQUE OS SUBSTANTIVOS COMO PRÓPRIO OU COMUM:
 a) Cadeira: _____
 b) Belém: _____
 c) Praia: _____
 d) Cametá: _____

2- INDIQUE O SUBSTANTIVO FEMENINO COM (F) E O MASCULINO COM (M):
 padre vaca
 égua carneiro
 tigre ovelha

3- ESCREVA A PARA AS PALAVRAS NO AUMENTATIVO E D PARA AS PALAVRAS NO DIMINUTIVO:
 a) Saquinho
 b) papão
 c) ventinho
 d) Meninão
 e) Papinho
 f) Bolão

4- PINTA OS COLETIVOS CORRESPONDENTES:

Alfabeto	pássaros	letras	navios
Classe	discos	bois	alunos
Álbum	retratos	vara	esquadra
Discos	boiada	discotecas	álbum
Bananas	vara	enxame	penca

5- NUMERE CORRETAMENTE OS SUBSTANTIVOS:
 1- PARA SUBSTANTIVO QUE ESTÃO NO PLURAL
 2- PARA SUBSTANTIVO QUE ESTÃO NO SINGULAR

<input type="checkbox"/> Cachorro	<input type="checkbox"/> nuvem
<input type="checkbox"/> Formigas	<input type="checkbox"/> pães
<input type="checkbox"/> Cartas	<input type="checkbox"/> colar
<input type="checkbox"/> Anel	<input type="checkbox"/> folhas

Fonte: Copiadora da escola.

A atividade inicia com um ditado, no qual as crianças iriam completar com as palavras ditadas as lacunas. A professora lê, mas os alunos demonstram pouco interesse pela aula, contrariando a proposta do Pacto.

Segundo Soares (2010), a fragmentação de um texto e a falta de coesão não contribui para a leitura e escrita, levando apenas a conservação e a mecanização do aprendizado. É preciso superar as ideias tradicionais que estão presentes em sala de aula, reorganizando as atividades pedagógicas para uma aprendizagem eficiente. O texto tem uma linguagem, um gênero e sua finalidade é criar uma interação de interlocução, ou seja, diálogo com leitura e interpretação das palavras e seus significados numa participação que envolva os sujeitos.

Este tipo de atividade não leva a criatividade, apenas elucida para a repetição, prevalecendo à falta de coerência entre as palavras e a realidade das crianças. Além disso, observa-se que este tipo de atividade proposta pela professora, não contribui para a leitura e escrita, uma vez que seu interesse é apenas com que a criação repita os enunciados sem que estes tenha uma relação com a linguagem, o que o Pacto não concorda.

Em relação à concepção que a professora trabalha, observa-se que contraria o que Braggio denuncia (1992), pois, segundo esta autora a alfabetização deve estar situada no contexto sócio histórico de vivência da criança, do qual tem o desenvolvimento da origem do pensamento e linguagem, elementos importantes no aprendizado do educando.

Segundo Braggio (1992, p. 02), este tipo de atividade, mostrada acima, por ser uma iniciativa da professora isolado do contexto social e histórico das crianças, não contribui nem para chamar atenção em sala de aula e nem tão pouco para estimular as habilidades e capacidades para construir conhecimento, participar da aula e mudar de atitude. A prática da professora desestimula a criança os processos de leitura e escrita, e visa, portanto, a mecanização do conhecimento, reproduzindo o conhecimento sem sentido e significados para a formação da aprendizagem.

Na realização da atividade, citada anteriormente, pode-se perceber que a maioria dos alunos apresentam dificuldades em resolver a atividade. A professora ficava acompanhando os alunos de carteira em carteira, para ajudá-los. Esse trabalho individualizado se fazia necessário porque os alunos copiavam do quadro, mas não sabiam ler o que escreviam.

Nesse sentido, a criança tem o domínio da codificação e decodificação, mas de modo mecanizado ao qual o estímulo é caracterizado como fundamento para gerar hábitos para falar e repetir sons vocais no ambiente de sala de aula resultando no condicionamento, que Braggio (1992) chama de pura imitação de um modelo.

Para Braggio (1992) “a leitura e a escrita são vistas como meio para si mesmas, sem nenhum caráter funcional” (p. 15). Busca-se escapar desta visão que muitos educadores ainda só conseguem ver alfabetização como um processo mecanicista em que o aluno seja somente capaz de decodificar sons e letras. E para os educandos a escrita é tomada como um ato de decorar os códigos linguísticos. Para esta autora, um processo de alfabetização fora do contexto sócio- histórico do qual o educando está inserido, esvazia assim, a própria condição do sujeito pensar, perceber seu mundo e existência dentro de seu âmbito tanto educativo quanto socialmente pertencente à sociedade.

Observamos nessa atividade, que a professora ensina apenas a codificação, decodificação, das palavras. A aquisição da linguagem escrita se dá de forma mecânica, em que é dado ao aluno a tarefa de apenas internalizar os padrões cultos entre sons e soletrações,

não permitindo que a criança, possa passear pelos diversos mundos, experimente diversas formas de agir, pensar, ler, interpretar.

4.6.1 As Prescrições Formativas do Pacto: As Percepções dos Professores

4.6.1.1 “Os Alunos não querem Aprender...”.

Diante das colocações realizadas por Vygotsky (1987), a concepção de ensino remete aos signos e à cultura de uma sociedade, das práticas exercidas dentro e fora da sala de aula e das diferentes linguagens que representam toda a história humana.

A sala de aula é um espaço interlocutivo como menciona Bakhtin (1990), onde ocorre a mediação do outro, permitindo a apropriação e a ressignificação das palavras alheias que circulam nesse contexto e provocando o surgimento de novas funções, de forma a possibilitar dirigir o seu pensamento, suas ações e suas práticas alfabetizadoras. No entanto, as formações do Pacto deveriam fazer isso, mas não faz.

Para este autor, a ampliação das práticas sociais é fundamental para o desenvolvimento. São essas práticas que deveriam permear as formações e permitir que se estabeleçam novas conexões de saberes. Este autor, vê a palavra no campo ideológico, onde se estabelecem múltiplos sentidos de acordo com o contexto estabelecido. Como ele mesmo diz:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso, a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (BAKHTIN, 1990, p.106).

Na perspectiva de Bakhtin (1990), para se compreender o processo de mediação pedagógica nas práticas dos professores, é preciso considerar o percurso de produção dos sentidos nos contextos formativos, entre formadores e formandos.

É necessário considerar os diferentes pontos de vista de alunos formandos e dos professores-formadores, no processo dialógico, interdiscursivo e intersubjetivo. É importante levar em conta as experiências anteriores de professores formandos, bem como os “outros eus” que estes carregam dentro de si, que são seus modos de fazer acontecer as suas aulas.

Vygotsky (1998, p.117) nos diz que “(...) o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” pois para ele, o desenvolvimento se dá por meio da interação, em que estão inter-relacionados o desenvolvimento e a aprendizagem.

As professoras em suas “queixas” durante a roda de conversa falam sobre os desafios enfrentados na sala de aula. A P1 começa dizendo que o maior desafio para ela é que “os alunos não querem aprender” e acredita que a cópia, que o conteúdo sem significado é capaz de fazer o aluno avançar em seus conhecimentos, como menciona Vygotsky em seus estudos.

Uma vez eu peguei o tradicional, peguei uma régua, mas não querem nada. (...) quem está na secretaria a visão é diferente de quem está na sala de aula. Eles falam é para os professores trabalharem isso, isso, mas a realidade da sala de aula é diferente. A professora está com 20 alunos no 4º ano, mas disse que não vai parar conteúdo para trabalhar a leitura com esses alunos, isso já era pra terem aprendido antes. (P1)

A partir da fala acima quando a professora diz que: “eles” falam que é pra trabalhar isso, isso... Percebe-se que o professor continua sendo mandado a fazer suas atividades em sala de aula, obedecendo ordens, embora parece que, na sala de aula, ele desobedeça esses mandos, como parece ficar claro aí na fala da professora: “mas a realidade da sala é diferente”. Ou seja, diante da sala de aula que tem suas especificidades, a professora parece fazer pouco caso das prescrições e dos mandamentos direcionados pela burocracia da escola. Parece que se há uma prescrição da burocracia escolar de que o professor deve priorizar a leitura e a escrita.

A fala da professora não deixa dúvidas que não se cumpre essa prescrição, pois se prioriza passar o conteúdo, ao invés de ensinar o aluno a ler. “(...) não vai parar conteúdo para trabalhar a leitura com esses alunos”. Então essa fala resume uma concepção de ensino e de prática, ainda predominante e arraigada no fazer docente, qual seja, o de que é mais importante avançar nos conteúdos do que parar e cuidar da leitura dos alunos.

Nesta fala percebemos que os professores preferem passar conteúdos mesmo para alunos que não sabem ler. Entretanto surge a pergunta: Como eles vão se apropriar desses conteúdos sem saber ler? Assim, temos, por trás da fala dessa professora, uma confirmação que se privilegia a cópia mecânica de textos na sala de aula. Esta professora nos relata o seguinte:

Logo no início eles diziam que tinha que ensinar a matemática através do texto, mas como o aluno vai saber a matemática sem saber ler e não sabe a tabuada?. Tem coisas que o ensino tradicional tem que ter sua participação, não pode ficar aéreo,

não pode ficar fora. (...). Eles ensinam a desenvolver as aulas de forma que os alunos entendam e participem. Eles 2013 quando se trabalhou a leitura e escrita houve um questionamento por que queriam que praticamente jogasse o texto e desse texto ensinasse a leitura e escrita. Minha turma do 2º ano tinha 42 alunos e a maior parte não dar conta do recado e ai fica difícil de trabalhar os projetos do pacto porque inclui muita leitura e escrita com textos. (...) o aluno que não sabe ler e ai o que vai acontecer? Ele vai ficar somente na oralidade e o aluno não pode ficar somente na oralidade (...). Aí eu questionava isso na formação eles diziam que tem que ir ensinando devagar, mas devagar eles já estão. Não tem condição, os alunos tem que conhecer o alfabeto, depois as famílias silábicas, depois tem que saber juntar as silaba para formar palavras e não é só as simples, tem as complexas também. (P2).

A concepção de ensino presente no pensamento da professora é que o aluno não sabe ler, mas sabe copiar e sendo assim pode passar conteúdos, considera aqui que os alunos são universais e sua singularidade é deixada de lado.

Neste momento, há ainda, que se refletir sobre a gravidade que essa fala revela, pois certamente há uma separação entre conteúdo e leitura. Então nos questionamos: Quando as crianças estão escrevendo, “copiando”, elas também não estão lendo? E, ao se passar os conteúdos, os professores não estão trabalhando, também, e obrigatoriamente, leitura? Mas, parece ser triste dizer, que a fala da professora é reveladora de que se prioriza a cópia de conteúdos sem mesmo que as crianças compreendam o que estão copiando.

A P1 afirma a questão de que o ensino tradicional ainda é presente em sua metodologia e entre o que o Pacto propõe e o que a realidade permite, há uma enorme distância. Aqui a professora se refere ao ensino tradicional como aquele voltado ao ensino apenas do conteúdo sem significação, uso de tabuada, cartilhas, com palavras soltas e sem significado para criança. Assim, sua metodologia é voltada ao ensino descontextualizado e atividades de repetição. Já o Pacto propõe metodologias que levem em consideração o lúdico e a realidade em que a criança está inserida, utilizando em suas metodologias os textos para contextualizar os conteúdos a serem trabalhados.

nunca me apeguei tanto nas atividades do Pacto, por que não tem condição. Eu gosto que o aluno leia individualmente para ele aprender. Meus alunos do 2º ano para que eles estavam que não sabiam nem uma letra. Graças a Deus conseguiram avançar. Aí sim eu colocava o meu método, no caso se eu venho muitos anos trabalhando assim e não me arrependo de trabalhar desse modo.(...). Antigamente era a 1ª série e quando chegasse na segunda série já sabia ler. (...), minha maior preocupação é que esses alunos não querem nada e a família não ajuda. Eu acho que dá certo assim, não desprezar e não desconsiderar a parte do conteúdo que é importante, tem coisas que não são muito importante, mas tem conteúdo que a criança precisa saber. (...). (P1).

Quando a professora diz que: com o pacto não tem condições, deduzimos que a mesma não consegue ainda, se desvincular das velhas metodologias, o que o Pacto propõe não consegue desestabilizar suas práticas e lhe afetar. E isso é retratado no dia a dia da sala de aula, principalmente ao desenvolver suas metodologias.

A diferença para a professora é que o pacto propõe como leitura atividades contextualizadas e a prática da professora nos mostra que prefere trabalhar palavras soltas, através de leitura individual. No entanto segue o modelo tradicional, com métodos fônicos, pois ela considera que a maneira como se ensinava antes e que ela reproduz é que dar certo. Inclusive, com seus longos anos de carreira, afirma que através deste método utilizado, na primeira série o aluno já sabia ler e já chegavam à segunda sabendo ler.

Ao relatar sobre o fracasso escolar das crianças, quando diz que “os alunos não querem nada”, percebe-se o desestímulo da criança e desinteresse por estas metodologias que a professora tem com eficaz e isso percebemos na sala de aula, nas atividades propostas aos alunos. A professora afirma que sua metodologia é melhor, mas não da conta de afetar, motivar e trazer as crianças, que não querem nada, para as relações de conhecimento.

O que concluímos neste momento é que na verdade não existe essa diferença muito grande entre crianças da cidade e do interior. O Programa desconsidera as peculiaridades do contexto cultural, socioafetivo dessas crianças, vendo estas de forma idealizadas e homogênea, ignorando-se a criança real.

O que detectamos aqui é a culpabilização da criança pelo seu fracasso e da família que não ajuda. Enfatiza-se aqui a velha retórica da escola: a culpa é da criança que não quer nada e da família que não ajuda. Neste momento mais um questionamento surge: Por que a professora nunca se apegou às atividades do PACTO?

Percebemos através desta fala o choque entre as prescrições do pacto e as concepções da própria professora. As orientações dadas pelas diretrizes do Pacto e a crença da própria professora, ou seja, a formação não dá conta de mexer com as práticas da professora, suas concepções de alfabetização não estão de acordo com que propõe o programa.

É visível em sua fala que não acredita que com a utilização de textos para aquisição da leitura a criança possa aprender com eficácia, pois prefere confiar em sua experiência e na

formação que teve anteriormente e tem e acredita principalmente na prática que aplica por anos a fio.

Ainda observamos, a revolta da professora contra as prescrições do pacto que a ignoram enquanto sujeito de conhecimento, como profissional que tem experiência e prática e teoria também. “eles diziam que tinha que ensinar (...) queriam que praticamente jogassem o texto”. Assim, a professora denuncia uma formação que não a considera em sua subjetividade.

A P2 expõe sua dificuldade em trabalhar a metodologia proposta pelo programa porque inclui muita leitura e escrita com textos, ou seja, esta não consegue se desvincular das suas “velhas” metodologias e talvez, o próprio programa não consegue fazer com que o professor seja afetado por estas novas propostas.

A professora desabafa quando fala da sua maneira de compreender o processo de alfabetização do aluno, pois concorda com a ideia de que os alunos para aprender a ler precisam inicialmente conhecer as letras do alfabeto, depois as famílias silábicas, depois tem que saber juntar as sílabas para formar palavras simples e complexas.

Esse pensamento está em desacordo com o que propõe o Programa e certamente a sua prática sala de aula leva em consideração seu modo de pensar. As atividades propostas pelo programa são realizadas apenas para cumprir tarefas que são exigidas e cobradas pelo MEC, como controle e obrigação. Durante nossos momentos de conversa e coleta de dados as professoras falaram que existe sim um controle institucional das atividades propostas pelo Pacto. Em suas falas revelaram que: “O MEC pede relatórios, fotos, socialização das atividades, que devem ser socializadas nas formações. Quando não é pedido não temos a preocupação de registrar”. (P1)

Nos dizeres das professoras reforça-se o controle e burocratização pelos quais passam os professores, os quais devem registrar suas atividades para fazer postagens como forma de provar ao MEC que as atividades propostas pelo Pacto estão sendo desenvolvidas. Nesse sentido, observe os dizeres da P2

O MEC cobra. A gente tem que dar essa aula, por exemplo, os 10 saczinhos. Tenho que bater a foto do meu aluno, fazer relatórios e enviar. Todo mundo tem que dar seu jeito. Somos cadastrados no site e abre a aba, onde está tudo o que tem que fazer. Informam as atividades e enviar as fotos. Enquanto não mandar relatório e as fotos não recebe a bolsa. Se você faltou um dia mesmo fazendo as atividades não recebe. (...). Se for informado a falta, não tem jeito, não recebe. Então a bolsa é uma

forma de nos obrigar a participar da formação e não para prática. O relatório é da sequência do mês. (...). Temos que entregar nosso caderno para nossa coordenadora olhar, pra ela saber se agente fez mesmo as atividades, o que agente trabalhou com os alunos de um por um. Ela bate na mesa e diz tudo tem que ser registrado. Tudo. Cada um tem um coordenador. Hum tem que enviar todas as fotos pra dizer que a gente fez as atividades exigidas. (...).

No movimento da práxis, no cotidiano da sala de aula, dá-se a contestação do controle, da burocratização, do formalismo, da subversão das definições preestabelecidas. Para Falabelo (2005), apesar dessa pretensão do discurso oficial em propor e impor práticas, ao mesmo tempo, unidirecionais, nas dinâmicas interativas, esse discurso não é apenas questionado, mas alterado no jogo intersubjetivo. Pelas fissuras de um controle desestabilizado, fluem as possibilidades de uma práxis que se volte ao atendimento cultural, histórico, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

No entanto, o planejamento proposto pelo Pacto, não funciona para todos os professores, pois isso é visível na sua prática, em que nas formações se planeja uma coisa e na sala de aula o professor desenvolve as atividades de sua maneira. A P4 nos diz o seguinte: “Eu faço o possível para meu planejamento atender a perspectiva do Pacto. Às vezes você consegue cumprir, mas é flexível. Você pode dar umas desviadas para atender as curiosidades dos alunos e atender as necessidades”.

A P5 diz concordar com este controle, diz que: “o Pacto te cobra mais ele dar suporte, traz recursos para os professores aplicar na sala de aula e fazer como achar melhor com seus alunos”.

Quando a professora diz que na sala de aula se faz como se achar melhor com os alunos, será que o Pacto diz o que fazer? Então aqui temos uma contradição nesta fala, pois professora, pois na condição de pesquisadora percebo que esse suporte e esses recursos poderiam ajudar os professores em suas aulas, melhorando assim a aprendizagem das crianças, mas percebemos que falta, ainda, motivação para isso, falta interesse e atenção.

De acordo com comentários da professora esses suportes e recursos seriam as orientações dadas pelo Formador do Pacto referente a elaboração de suas aulas através das sequências didáticas, bem como os materiais didáticos pedagógicos, tais como coleções, jogos etc. No entanto, esses recursos são pouco utilizados na sala de aula, pois o professor parece ter preferência pelas “velhas” metodologias.

Percebam na fala a revelação que a professora faz sobre seu desinteresse e de seus colegas por algo que realmente não está sendo atrativo para sua prática e que só passa a lhe interessar a partir do momento que as formações são vistas como meio para facilitar seu trabalho, no sentido de lhe entregar as atividades prontas para serem executadas em sala de aula. Na verdade as informações que são passadas nas formações na maioria das vezes não são executadas como deveriam na sala de aula, pois são consideradas trabalhosas e preferem utilizar os seus próprios métodos para ensinar os alunos.

Nesses dizeres da professora o suporte lembrado por ela está relacionado aos livros e jogos didáticos, bem como as sugestões de atividades sugeridas pelo programa, inclusive nos cadernos de formações é sugerido algumas atividades que deram certo e que de repente poderá ser aplicada e dar certo em outras turmas. A P2 aproveitou o momento de conversa e reclamava de suas condições e nos conta:

Minha turma é do segundo ano e muitos não sabem ler e os coordenadores do Pacto falavam que essa deficiência vem do professor que alfabetiza no jardim I, II e 1º ano, mas se trabalhasse como deveria quando a criança chegasse no 2º ano já saberia. Não são todos os professores que seguem o que o Pacto pede. Nem todos tem a mesma facilidade (...). Eu fazia o que eu podia. Levava como podia e não seguia totalmente o que eles pediam, mas como tem que bater foto pra apresentar lá eu faço, fazendo o que eles querem que faça, o que eles vão ensinando. (P2)

Nesta fala a professora denuncia os simulacros realizados em sala de aula e afirma que de fato a proposta do Pacto não é colocada em prática. Há um jogo, onde um joga a culpa para o outro. O pacto não é rígido? Não tem controle? E se seguisse melhoraria a deficiência?

A P2 nos uma contradição entre teoria e prática, pois estava ministrando aula no lugar de uma colega e deu exemplo de sua turma dizendo:

Hoje por exemplo a professora não optou pelo PACTO. Se fosse optar pegava um texto que falava sobre substantivo para dar sua aula. O que ela fez? Jogou o ditado e uma atividade de gramática para fazer. Olha falando sério. Na maneira de antes eles aprendiam mais, até mesmo a escrever. Eu prefiro como era antes. (P2)

“Eu prefiro como era antes” – enfatiza a professora. Percebemos que a Formação do Pacto não mexe com a subjetividade dos professores. As prescrições do Pacto não mexem com as prescrições já consolidadas dos professores. A forma como a professora fala parece secular que ela não acredita nas orientações do Pacto, pois diz que faz as atividades propostas para cumprir uma obrigação.

Nesta fala está explícita a prática do simulacro, pois o que finge que segue a proposta do Pacto, mas na verdade não segue parcialmente. Aqui a professora assume que simula situações para parecer que segue as prescrições do programa apenas para fazer registros e postagens. Então, nossa hipótese para isso talvez seja o fato do Pacto fazer-se como um programa autocrático, hierarquizado, direcionado de cima para baixo, um pacto fechado, que acaba criando esse sentimento do professor de não comprometimento com o Programa.

Nesse protagonismo de professores, estes acabam não seguindo o Pacto completamente, conforme as suas prescrições. Os professores, em suas falas, no fundo, estão reagindo a imposições externas e lutando, a seu modo, para se fazerem sujeitos de decisões em seus afazeres docentes. Talvez, vejamos aqui, um fato positivo dos professores, mesmo diante de tentativas de controles de suas atividades, se fizerem protagonistas, imprimirem, ao fazer da prática, decisões próprias respaldadas em seus conhecimentos e experiências. Talvez o Pacto, e seus coordenadores, acreditem que a prática pode ser uma aplicação literal, completa, total, dos seus ditames, mas a prática não pode ser vista como um reflexo puro da teoria e da metodologia.

4.6.2 Série ou Ciclo: A Constituição do Formalismo ou Resistência?

No campo pedagógico, Perrenoud (2004) é um dos principais autores que tem fundamentado os Ciclos de Aprendizagem no Brasil. Segundo este autor, a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens.

Este autor apresenta aspectos necessários a essa implantação: a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52). Será que nossas escolas apresentam esses aspectos?

De acordo com nossas observações percebemos que os ciclos de formação enfrentam muitas resistências de professores para aceitar e efetivar a mudança, pois o regime anterior,

com provas e apresentação de resultados burocráticos ainda, permeia o dia - a - dia da escola. Outra dificuldade que as escolas enfrentam é a efetivação de um trabalho pedagógico que dê conta das diferenças dos alunos, pois os professores continuam a desenvolver as mesmas práticas do regime seriado, presos a currículos, não sabendo como lidar com os alunos que não acompanham suas propostas ou ritmo da maioria.

Formalmente, temos o ciclo de 600 dias, mas na prática, na visão do professor, ele continua trabalhando com a ferrenha e arraigada ideia de série. Logo, não existe essa ideia de ciclo nas concepções e ações práticas dos professores. Avaliam e pensam como série. O ciclo acaba se constituindo apenas em um formalismo. Assim, cria-se o ciclo, mas a escola continua, na prática, funcionando como série, na percepção de seus professores.

A visão de avaliação classificatória persiste na mentalidade dos professores e de suas práticas cotidianas. Veja que a própria formação continuada disponibilizada pelo Pacto prioriza a seriação, ou a “anualização”, formação para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro, tudo separado.

4.6.3 A Promoção Automática: Realidade Idealizada e Realidade Vivida nas turmas do 4º ano.

A progressão continuada aparece nas falas dos professores como uma proposta pouco relevante e sua implementação em algumas redes de ensino tem-se mostrado não muito desejada. Segundo Pedro Demo (1998, p. 159), “(...) a promoção, tornando - se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como 'coisa pobre para o pobre’”. Essa ideia está explícita na fala da professora quando diz que:

A promoção é um aspecto negativo. A avaliação não é de acordo com que a gente quer. (...) O que eu achei muito ruim do pacto é esse método de avaliação por que não pode reter o aluno, passa sem saber e depois a culpa é do professor. Aí fica complicado. Completamente apertado. Ficamos sem saber o que fazer para aquele aluno evoluir. (...) Eu não discordo do pacto, mas essa avaliação eu sou contra, essa promoção automática, vai passando e retém no quarto ano. Não colabora para o progresso do aluno, o aluno passa sem saber (...). (P2)

A promoção automática tinha o mesmo significado atribuído atualmente à progressão continuada, ou seja, organizar o processo de ensino - aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de ano. Ainda, a

ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem, pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação.

Esta fala da professora ressalta a angústia da mesma com a promoção automática, pois para ela muitos alunos não conseguem alcançar os objetivos propostos pelo Pacto para as turmas de 3º ano, mas os professores são “obrigados” a promover este aluno para o 4º ano, independentemente de terem aprendido ou não.

A promoção automática é um ponto negativo porque a criança passa sem conseguir adquirir as habilidades para está em outra série. Ele não conseguiu absorver os conteúdos da série anterior. E a outra série que será promovido é mais avançada. Se não conseguiu alcançar as habilidades da série que está imagina da outra. Ia vim uma avaliação para avaliar os professores, mas isso ainda não aconteceu. Minha preocupação na sala de aula é se a criança vai aprender. Tenho aluno, que corre, que pula, que salta, que brinca, mas não sabe ler e quando chega na hora de avaliar os conceitos não vão prevalecer sobre os outros. Ele vai ser promovido por que não faltou nenhum dia e a promoção é automática. (P4)

A permanência e a progressão continuada dos alunos na escola, mesmo daqueles com baixo desempenho, têm produzido um profundo mal-estar em relação às condições de ensino e de aprendizagem.

No caderno de apresentação do Pacto, sobre a ideia de promoção automática, enfatiza na página 23 que, nos três anos com progressão continuada há uma relação mais tranquila da criança com os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Ela vai se apropriando aos poucos e desenvolvendo autoconfiança no uso desses conhecimentos, para evitar cobranças em pouco espaço de tempo que possam gerar reprovação. A reprovação logo no início da escolarização causa muita desmotivação. Reprovações, na realidade, não têm sido apontadas como estratégias de melhoria da aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola. Assim,

Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012, p.23)

A partir da adesão ao PNAIC, os professores que atuam no ciclo de alfabetização são inscritos em um Programa de Formação Continuada, com o objetivo de apoiá-los a

planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC. Na roda de conversa a P5 comenta que o ponto negativo do Pacto é a promoção automática. Bonita na teoria, mas esbarra. Fazendo o aluno avançar automaticamente e com isso tenho muitas angústias nessa questão.

O que ficou visível em todas as falas é que as professoras veem na promoção automática com ponto negativo do Pacto e ainda não consegue se adaptar a este modelo. Veja as falas:

Eu não concordo com a promoção automática. Aqui na nossa escola temos um problema sério, os alunos faltam muito, não tem acompanhamento da família, isso implica na aprendizagem. É aquela coisa... na hora de avaliar pergunta... ele corre? Corre. Ele pula? Pula. Ele brinca: Brinca. Salta? Salta. Sabe ler e escrever? Não. Os alunos tem muita dificuldades para aprender, não tem acompanhamento da família. Tem aluno que nem que falte é promovido. A lei obriga. A gente passa a prova somente para a criança do Pacto se acostumar. É dado apenas conceito de acordo com observações. Eu não concordo com isso, por que nem que o aluno pare de estudar, tem que passar. (...). Trabalhei ano passado no terceiro ano e pra mim tem que aluno que tem que reter, pois temos alunos que estão no quarto ano na mesma dificuldade. Que faltava muito e não acompanha a turma. O aluno passa ser saber, nem que ele pare. Começa pela própria lei que não obriga(...). Ponto negativo apenas de não reter o aluno principalmente no 3º ano. A maioria dos alunos ficaram reprovados no quarto ano. Vão ficando no quarto e 5º ano que tem a nota. Se ficasse no terceiro pelo menos ia aprender mais. A falha não está no professor do terceiro ano. São vários os fatores: a falta dos alunos, ausência da família, a inclusão. (...). (P3)

A análise da conversa com as professoras indicou que, apesar de reconhecerem os efeitos prejudiciais da reprovação, elas defendem esse mecanismo como instrumento que permite controlar a disciplina dos alunos e desenvolver neles a consciência da necessidade de estudar. Para P5, muitos professores não se preocupam com a aprendizagem, dizem: “Vai passar mesmo”.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) aponta a existência de fatores estruturais que dificultam o trabalho do professor: excesso do número de alunos por sala de aula, jornadas de trabalho longas, grade curricular e horários fechados. Entretanto, penso que tais questões não podem servir de justificativa para a não realização de um bom trabalho, em se tratando, especialmente, de alunos com defasagem nas aprendizagens.

Os professores reconhecem os efeitos prejudiciais da reprovação e a importância da ressignificação da avaliação da aprendizagem, contudo, a falta de espaço para discussão e a ausência de subsídios e condições que possibilitem a progressão escolar dos alunos com

aprendizagem condizente, dificultam a construção de uma organização democrática que garanta educação de qualidade para todos.

Os professores julgam que a avaliação da aprendizagem “perdeu seu sentido”. Enfatizam que “(..) tem professores que pensam que com o aluno tem até o 3º ano pra ler, não precisam se preocupar. E, assim, vão empurrando o aluno e deixando para a professora do ano seguinte. Só que daí, chega no 4º e mal sabe ler e já tem muitos conteúdos a vencer. Fica muito difícil para aquele que aprendeu a ler no 3º ano vencer os conteúdos do 4º. Muito mais difícil do que se ele tivesse aprendido no 1º ou no 2º. Daí, no 4º, eu tenho que dar conta de uma lista de conteúdos e ainda ensinar o aluno a ler mais fluente.” A P1 nos diz o seguinte: “Tenho um aluno no 2º ano que só tem coordenação motora. Coitado desse aluno que agora está no 4º ano”.

(...) Para mim os alunos vão chegar no 3º, 4º ano sem saber ler na maioria. O certo seria fazer acompanhamento desde o 1º ano ao 3º para dar certo, mas ao meu ver nem assim vai dar certo, pois até chegar no 3º ano a turma não é mais a mesma. O que era para ser trabalhado no 1º ano, ainda está no segundo. Os alunos do 1º ainda estão em fase de coordenação motora, a maioria dos alunos não fizeram educação infantil (...). Muitos alunos vão ser uma retidos no 4º ano, não vai saber ler e escrever até lá. (P4)

Na realidade do espaço escolar há grande reclamação tanto dos professores quanto dos gestores sobre isso, pois parece que o Pacto não está conseguindo cumprir seu objetivo e o que se percebe é a multiplicação de turmas de 4º ano e um grande número de alunos retido nesta fase. Sobre esse assunto a P2 relatara que: “ao final do 3º ano os alunos não conseguem ler com autonomia como pede o Pacto. No quarto ano é que está o problema. A gente fica preocupado com esta missão, com esta cruz que tem que carregar, mas pesado que a cruz de cristo. É um desafio muito grande”. Já a P2 nos informa acrescenta que:

Os alunos não conseguem chegar ao final do 3º ano lendo com autonomia, que seria ler, resolver todo sozinho. Eu tenho apenas um aluno que está nesse nível, o restante não. Vai chegar no quarto ano e vai dar problema. O desafio de trabalhar com o 3ºano é muito grande, tem noite que nem durmo mais, ia até entrando em depressão, por causa disso, por que se os alunos não conseguem aprender a culpa é do professor.

Em uma das visitas a escola, para coleta de dados o diretor da escola participa da roda de conversa e comentou que a perspectiva dele é que no ano que vem terá mais um quarto ano, pois muitos alunos vão ficar retido. Ele nos coloca sua preocupação e diz que

Nossa análise é que o pacto não está surtindo efeito, eu não sei se é a forma que está sendo trabalhado que não está surtindo efeito ou se é o projeto de modo geral. O problema que eu acho de mais grave é o conceito de avaliação, dos alunos do 3º ano é igual do 3º. O aluno do 3º não é mais igual. Ele teve uma evolução ou deveria ter. (...). (DIRETOR)

Na fala do diretor da escola está explícita a preocupação com a multiplicação de turmas de 4º ano e ainda, a reprovação e retenção de muitos alunos nestas turmas. De acordo com dados coletados na secretaria da escola, do relatório anual, verificamos que: Em 2014 a escola possuía duas turmas de 4º ano (turma A com 31 alunos e turma B com 33 alunos; em 2015, com três turmas (turma A: com 31 alunos, Turma B com 28 alunos e turma C, com 30 alunos. Em 2016 tem-se três turmas, aumentou o número de alunos (Turma A, com 32 alunos, a turma B com 31 alunos e a turma C com 30 alunos.

Em 2014 as turmas do terceiro ano totalizavam 69 alunos nas turmas de terceiro ano, e 40 alunos nas turmas de 4º ano. Foram reprovados em 2014 nas turmas de 4º ano 10 meninos e 6 meninas e evadiram no 4º ano cinco alunos, sendo dois meninos e três meninas.

Em 2015 foram promovidos para o 4º ano 47 alunos. Neste ano foram totalizados 89 alunos nas turmas do 4º ano (três turmas), sendo: aprovados apenas 32 alunos, 03 alunos evadiram, 7 foram transferidos, 01 aluno foi admitido após recuperação e 32 alunos foram reprovados.

O número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente. O que leva muitos deles a perderem o interesse pela escola, criando um clima de insegurança e a perda da autoestima.

4.6.4 Os Direitos de Aprendizagem

“Como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”.
(Carlos Cury, 2002).

Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização são divididos por eixos, de acordo com as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados.

Os “direitos de aprendizagem” estão em todos os cadernos de formação do PNAIC como um de seus fundamentos mais observados por, podemos dizer, ser a espinha dorsal que tem por tarefa organizar, sustentar e nortear todo o processo de alfabetização. Vejamos os quadros em anexo.

Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo da alfabetização surgem como um norteamento para os professores alfabetizadores ou podemos dizer como a resposta para uma pergunta que muitos ainda se fazem quando recebe uma turma de alunos que irão iniciar o processo de alfabetização, o que vou ensinar na alfabetização?

Para o PNAIC, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/fala/escuta/leitura. Cada uma tem características próprias em que determinados gêneros textuais circulam.

Desse modo, é possível dizer que determinados gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados e consolidados naquele mesmo ano, e, no ano seguinte, outro gênero pode exigir que as mesmas capacidades, com maior nível de complexidade, sejam retomadas.
(BRASIL, 2012, p.31)

Os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, referentes à Língua Portuguesa, segundo Manual do PNAIC, resumem-se em seis direitos gerais, quais sejam: 1. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão. (...) 2. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros. (...) 3. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros. (...) 4. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros. (...) 5. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros. (...) 6. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Diante disso, percebe-se que os direitos de aprendizagem pretendem promover uma educação para além da alfabetização, buscando na perspectiva do letramento, que “é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nos diversos espaços sociais” (BRASIL. 2012, p. 26), a interação e a inferência do aluno com sociedade. Isso vem sendo garantido aos alunos? Nas palavras da P1

procuramos trabalhar os direitos de aprendizagem, mas tem um conteúdo programático proposto pela escola. Eu trabalho o que é necessário para o aluno, o pessoal ai se preocupa mais com conteúdo programático. As fichas de acompanhamento não tem nada a ver com os direitos de aprendizagem. Pede uma coisa e avalia outra.

Sobre os direitos de aprendizagem propostos pelo Pacto para serem trabalhados em sala de aula os professores aproveitaram o momento para expor suas angústias com relação a isso, pois se encontram angustiados. Para os professores o Pacto propõe uma forma de trabalhar e a escola propõe outra ocasionando controvérsias e atrapalhando o trabalho do professor, bem como, comprometendo a aprendizagem dos alunos. Sobre esse assunto a P1 nos disse o seguinte:

Sempre que tenho um tempinho vou ler e verifico o que meu aluno tem que aprender e transformo em objetivos. Aí eu leio o meu livro. (...). A gente não tem é tempo. Essa questão do conteúdo programático, que a escola trabalha eu tento atrelar aos direitos de aprendizagens. (...). Os direitos gerais de aprendizagem para mim é os objetivos. Vejo o que é mais importante e me aprofundo mais naquilo. (...) Os direitos gerais de aprendizagem para mim é os objetivos. (P3)

Ao analisar as condições das crianças em relação à leitura, pude constatar durante as observações na turma de 3º ano que, as atividades voltadas para a consolidação dos Direitos de Aprendizagem que são abarcados pelo eixo Leitura estavam sendo pouco trabalhados, de acordo como propõe o Pacto, pois a leitura era realizada todos os dias, mas de forma mecânica. Os alunos eram chamados um por um para “tomar” a leitura em uma cartilha, as quais foi pedida aos pais fazer reprodução para ler ao início ou final das aulas. A P4 comenta:

Somos obrigados a trabalhar os conteúdos, dividir as disciplinas em H/A e fazer prova. Aí que eu quero falar, por que o que o Programa avalia. Na hora de avaliar é uma coisa e o que a gente pede para o aluno é outra. A prova é só para cumprir tabela, conteúdo. Você passa uma prova valendo de 0 A 10. Na hora de fazer a avaliação não é nota que se pede é conceito. E aí entra essa divisão do conhecimento e o pacto pede que não haja essa separação. A realidade é contraditória. (...). É muito contraditório o que o programa pede e o que o município impõe. (...). Agora está assim naquilo de conteúdos. Agente tenta conciliar, mas por que a gente vai ter que informar depois. Aí tem a semana da prova. O coordenador pediu o conteúdo que vai ser trabalhado e o caderninho de prova, para ela verificar se os professores trabalharam o conteúdo que deram para seguir. Vamos ter que trabalhar conteúdo e fazer prova com os alunos. (...). Primeiro agente tem que ensinar a ler e escrever, eu penso assim. Para depois ensinar conteúdo. O que a gente faz tenta relacionar aquele conteúdo alfabetizando. Os direitos de aprendizagem é o nosso mandamento, tem que ter aquilo. Era para ser o nosso conteúdo programático, mas o que aconteceu a escola vem e te obriga a trabalhar conteúdo. Na caderneta tem que colocar conteúdo. Para mim é contraditório: uma coisa é a escola e outra coisa é o Pacto. Estão em caminhos diferentes, com objetivos e metodologias diferentes. (P4)

As atividades com os livros literários disponibilizados pelo PNAIC e outros gêneros textuais, que serviriam para um maior desenvolvimento e aprofundamento da leitura, estavam sendo deixadas de lado ou realizadas com pouca frequência, em detrimento da necessidade e da obrigatoriedade de se concluir conteúdo programático exigido pela escola ou atividades de livros didáticos e a se reunir o maior número possível de atividades nos cadernos.

Observamos que os alunos copiavam do quadro, mas não sabiam ler o que escreviam. Nesse sentido, observa-se que a criança tem o domínio da codificação e decodificação. Em relação às dificuldades encontradas pela professora na escola, estas precisam ser encaradas com procedimentos teóricos metodológicos que sejam compatíveis com a realidade dos alunos, pois, a linguagem escrita tem grande importância para a aquisição dos conhecimentos.

Observamos nas atividades, que a professora ensinava apenas a codificação, decodificação, das palavras. A aquisição da linguagem escrita se dá de forma mecânica, em que é dado ao aluno a tarefa de apenas internalizar os padrões cultos entre sons e soletrações, não permitindo que a criança, possa passear pelos diversos mundos, experimente diversas formas de agir, pensar, ler, interpretar.

O escrever é caracterizado como o predomínio dos conhecimentos sobre os sinais gráficos, tem prevalecido como um instrumento mecanizado na formação dos processos de ensino aprendizagem escolar.

De acordo com nossas observações, percebemos que na escola pesquisada os alunos se tornam meramente copistas. Estes sabem copiar do quadro, contudo, muitos quando iam resolver os exercícios, não conseguiam distinguir as letras, nem sabiam ler/ ou escrever quando a professora ditava as palavras era um tempo que levavam para fazer isto, pois, os alunos escreviam muito devagar.

Nas observações realizadas procuramos perceber como é trabalhada a produção de textos em sala de aula e verificou-se que, na grande maioria das atividades propostas, de alguma forma, o trabalho de produção de textos foi pouco explorado. As crianças queriam realizar as atividades propostas com um direcionamento da professora, a qual tinha que dizer o que deveriam escrever e como escrever.

Contudo, a produção de textos escritos proposta pelo PACTO está ligada diretamente ao trabalho com gêneros textuais, o qual parece, que ainda hoje é uma grande dificuldade o seu trabalho dentro das salas de aula.

Já a Oralidade, nas atividades que tiveram como objetivo analisar as habilidades e competências relacionadas ao uso da língua oral observou-se que os alunos pouco se expressam de forma concisa. Expressam-se, ainda de forma inadequada a sua faixa etária. O espaço dado pela professora para interações orais feitas pelos alunos eram pouco satisfatório, pois em raros momentos a professora propiciava a eles momentos de expressar e de expor suas ideias, não favorecendo assim um bom desenvolvimento oral.

Os alunos demonstraram através dos resultados das atividades que possuíam habilidades e conhecimentos do uso da língua oral, mas este tipo de atividade era pouco realizada pela professora da turma com eles.

Ao observar como vem sendo trabalhado a Análise Linguística que, nos materiais do PNAIC, foi dividido em discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do S.E.A, percebemos que poucos alunos já se encontram no período ou nível alfabético, como propõe o PNAIC e poucos já se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética. As Crianças possuem dificuldades ortográficas e poucos conseguem se expressar através da escrita de forma que se entenda o que querem dizer através de seus textos que são em sua grande maioria sem coesão, sem textualidade e linearidade. De uma turma de 26 alunos apenas três alunos possuem essas habilidades.

Após estas constatações e a partir das observações e análises realizadas na turma de 3º ano do ensino fundamental desta escola pública, parece que as crianças desta turma que estão encerrando o ciclo de alfabetização, estão tendo os direitos de aprendizagem, pouco contemplados e trabalhados pela professora alfabetizadora da turma. Porém, as observações mostram que a prática pedagógica com pouco uso de gêneros textuais é comum nas salas de aula.

Observou-se que a análise linguística está sendo pouco contemplados e que os alunos são pouco incentivados à prática da leitura. Há livros literários infantis em sala (no armário), mas quase nunca são utilizados por falta de tempo, segundo a professora ou são utilizados em algumas sexta feiras, após termino das atividades escritas propostas pela professora. A falta de gosto e entusiasmo pela leitura estavam bem visíveis na sala, pois os alunos nem mesmo perguntavam mais sobre os livros.

A oralidade, somente é trabalhada no contato oral da professora com os alunos, possivelmente não existem atividades que busquem este aprimoramento das habilidades no uso da língua oral.

O Pacto propõe que no Ensino de Língua portuguesa os direitos de aprendizagens sejam trabalhados na sala de aula, mas identificamos que os direitos de aprendizagem que podem estar sendo deixados de ser garantidos pela professora são: Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, analisando-os criticamente; planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; produção de textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); análise da pertinência e a consistência de textos

orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; reconhecimento da diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras; atividades para relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, atividades que tenham em vista o estudo das variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; valorização dos textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

A grande maioria dos alunos desta turma de 3º ano possuem lacunas no desenvolvimento de habilidades previstas pelo Pacto, relacionadas aos direitos de aprendizagem, principalmente nos eixos da oralidade e da leitura, pois em sua maioria não sabem ler, escrever, possivelmente não conseguirão acompanhar as séries subsequentes.

Contudo, as práticas de um ensino dominantes em tempos atrás, ainda continuam muito enraizadas em nossas escolas e nas práticas docentes dentro das salas de aula. Já podemos ver indícios de inovações inseridos nestas práticas, porém ainda bem distantes do que seria o ideal para que os Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC sejam todos garantidos à nossas crianças.

Se segue os conteúdos programáticos proposto pela escola, oferecido pela SEMED, mas praticamente não se segue os direitos de aprendizagem, pois no pacto eles querem direito de aprendizagem, mas chega na escola e é barrado, pois querem conteúdo programático. Tem que trabalhar conteúdo, nota, boletim, ai fica difícil pra nós, por que se trabalha o conteúdo e não se atrela aos direitos de aprendizagem. As fichas de acompanhamento não está atrelada aos direitos de aprendizagem. Sobre o uso dos direitos gerais de aprendizagem. Pra dizer a verdade não tem como fazer. Quando eu pego em casa eu anoto. Quando a gente já conhece a turma, já conhece de cada aluno o que evoluiu. (P2)

Entretanto, mesmo com relatos de práticas inovadoras e atividades desenvolvidas para a alfabetização que buscam o alfabetizar na perspectiva do letramento e que estão sendo muito bem sucedidas, ainda não chegamos a uma unidade e um consenso quando se fala em alfabetização e letramento nesta escola, pois muitos profissionais ainda detêm o medo da mudança e da inovação se apegando a velhas metodologias e práticas que, não podemos dizer ser ineficazes, mas que poderiam ser acrescidas de elementos novos que seriam de muito valor para o desenvolvimento dos alunos.

Da mesma forma que as concepções do PNAIC enfatizam a importância do trabalho com gêneros textuais, que leva a criança ao contato com a diversidade textual existente na sociedade que a cerca, preparando-a para a sua interação com o mundo, esta consciência

também deve ser despertada nos professores e isso parece que o PNAIC, mesmo com suas Formações e materiais didático pedagógico disponibilizados, ainda não conseguiu afetar os professores e fazer com que os mesmos possam se desprender de suas antigas metodologias.

A leitura e a escrita passaram a ser visualizados nas instituições de ensino, as quais aplicam os chamados “pacotes” de alfabetização para impor para as crianças em sala de aula, uma ideologia pronta e acabada, sem a preocupação de perceber que a leitura e escrita é um processo que está além do que a escola proporciona a ensinar e educar nossas crianças no cotidiano escolar, pois, é complexo exigindo tomada de consciência e responsabilidade social, tanto da escola, quanto de quem direciona ou orienta a prática pedagógica escolar.

Contudo, acreditamos que, a leitura e escrita precisam ser compreendidas a partir do reconhecimento da linguagem e do pensamento da criança que interagem de acordo com aquilo que conhece e faz parte da sua cultura, associando os sinais gráficos, formando palavras que representam a fala e tem sentidos e significados a existência humana.

“A essência da humanidade é a diferença”. (Adorno, apud, Crochík, 2005). Partindo desse pressuposto é que trataremos desse assunto no próximo tópico. Entendendo a sala de aula como espaço de formação humana, marcada pela heterogeneidade e diversidade, no próximo item apresentaremos as percepções do professores sobre esse assunto.

4.7 SUJEITOS E HETEROGENEIDADE: AS PERCEPÇÕES DOCENTES

“O senhor... mire e veja o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou. Isso me alegrou. Muitão.”

(Guimarães Rosa)

Neste tópico, discutiremos a constituição dos sujeitos, sua subjetividade e heterogeneidade no espaço da sala de aula, onde serão apresentadas as ideias de Vygotsky (2007), o qual defende que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, enfatizando, que essa interação acontece em situações concretas de vida. É na prática humana que atribuímos significado à produção material e à produção cultural.

Ainda hoje é possível encontrar propostas de trabalhos docentes, baseado em um ensino homogeneizador, sendo que neste tipo de prática propõem-se atividades idênticas a todos os alunos, sem levar em consideração a heterogeneidade na sala de aula.

Na perspectiva histórico-cultural e na teoria Vygotskyana, a ênfase está na influência exercida pelo meio sócio histórico na constituição do sujeito, ou seja, o ser humano constrói e apropria-se de sua história a partir do momento em que interage com o ambiente, transformando-o e sendo transformado por ele.

Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (alunos e o professor) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que impliquem na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança, imprime no cotidiano escolar a

possibilidade de troca de trocas de saberes, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

A prática escolar baseada nesses princípios precisa necessariamente considerar o sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor, entendido como alguém mais experiente da cultura e as trocas efetivadas entre as crianças, que também contribuem para os desenvolvimentos individuais.

Neste momento de interação, com alunos heterogêneos, a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Como afirma Molon, baseado na teoria Vygotskyana, a constituição da subjetividade dos sujeitos ocorre a partir de situações de intersubjetividade. Ela “é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais”. (2003, p. 68).

Na proposta do Pacto de formação continuada do professor alfabetizador está presente a singularidade, características específicas, e o campo de mediações, ou melhor, o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola.

Dessa forma, a subjetividade dos alunos é constituinte e constituída nas relações sociais e na sala de aula é preciso valorizar a subjetividade de cada aluno, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula é vista pelo Pacto como um espaço, múltiplo, plural, mas na realidade como está sendo trabalhadas a singularidade dessas crianças e como são vistas? Durante uma das rodas de conversa sobre esse assunto a P3 destacou:

Trabalhar com a singularidade e heterogeneidade é um desafio, mas pela experiência de muitos anos eu consigo detectar e verificar a particularidade de cada um. Cada um tem seu jeito, sua maneira. Para mim já não tem aquele aluno péssimo Na

experiência da gente vamos descobrindo a lidar. (...). Já lido tranquilamente com isso. Já entendo.

A professora em sua fala parece compreender a existência da heterogeneidade na sala de aula, mas em algum momento atrela a maneira de ser de cada um com questões comportamentais.

Quem tem mais dificuldades eu dou mais atenção, eu agrado, eu brinco, coloco do meu lado – diz a professora. Aqui a particularidade e dificuldade de cada aluno são tratadas como falta de afeto, vendo a afetividade apenas pelo lado positivo e não atrelada ao conhecimento e aos aspectos negativos, também. A professora acredita que ao abraçar, afagar, trazer para seu lado o aluno estará respeitando sua singularidade e ajudando as crianças cognitivamente.

Não são assim, apenas essas formas de demonstração afetiva, palavras de preocupação, de incentivo e afagos, que irão reverter a situação emocional de angústia, impaciência, frustração, nervosismo e decepção que as crianças vivem em sua relação com o conhecimento. Para Falabelo (2005), ao mesmo tempo em que a professora investe nesse tipo de recurso afetivo, contrariamente, a própria prática pedagógica a nega, à medida que esta provoca mais tensão, o que torna inócuas aquelas demonstrações afetivas.

Ao pensar na questão afetiva, esse tipo de ação afetiva leva as crianças a assumisse uma relação de aceitação, de progresso na sua aprendizagem, mas não é o que acontece. A criança para Falabelo (2005), sofre porque quer aprender e se vê não aprendendo: manifesta seu estado afetivo-emocional nas entonações (não pela sonoridade de sua voz), através dos seus gestos, de suas expressões faciais, de suas atitudes, que são signos que indiciam a sua condição afetivo-emocional e significam a maneira como se relaciona com o conhecimento.

Essas enunciações desestabilizam a professora, que também se angustia, se preocupa, sofre. Nesta, também indiciam-se aquelas emoções vividas pelos alunos: medo, ansiedade, angústia, sentimento de fracasso, desencanto etc.. Ou seja, para Falabelo (2005), nas relações intersubjetivas, todos afetam-se e são afetados. Afeto é relação, isto é, inter-relação.

Cada aluno é uma pessoa única e diferente por natureza. Nosso desafio no trabalho pedagógico é respeitar as necessidades individuais e ao mesmo tempo propiciar a constituição do grupo. Atender as individualidades é tão importante quanto desenvolver o trabalho coletivo, levando os alunos a sentirem-se incluídos no grupo, pois cada um caminha em seu

próprio ritmo. A professora precisa entender e respeitar essa dinâmica, cada aluno apresenta uma necessidade específica que precisa ser atendida de forma diferenciada.

A professora em sua singularidade realiza-se na síntese de múltiplas interações sociais, de forma que, como destaca Oliveira e Rego, (2003, p. 29), “a organização de suas emoções está claramente referida a esse seu modo de imersão cultural” Assim, a sua vida emocional e afetiva é constituída histórica e culturalmente e dá-se a ver no contexto das relações intersubjetivas, no qual a condição hierárquica dos interlocutores não pode ser desconsiderada, pois, conforme Bakhtin (1997) observa, o lugar social do sujeito determina a modulação do acento enunciativo.

Durante momento de conversa com a P2 ela nos conta que: “o Pacto propõe pra trabalhar todos juntos, como se todo mundo aprendesse igual, mas eu vou vendo quem tem dificuldades, por que senão fica sacudindo a cabeça, mas não consegue fazer a atividade. Ai vou de cadeira em cadeira”. A professora identifica as crianças com dificuldade, mas não aplica atividade diferenciada, como mostramos acima, apenas sentar ao lado não implica dizer que sua singularidade está sendo trabalhada.

Os alunos manifestam sua insatisfação sacudindo a cabeça, com expressa a professora em sua fala. Esta atitude de negação demonstra o quando os alunos não estão sendo afetados pelos conhecimentos transmitidos em sala de aula e sua singularidade não está sendo levada em consideração.

Na unidade 7, do caderno de formação dos professores, enfatiza-se que, as crianças possuem necessidades diferentes, pois nem sempre percorrem o mesmo caminho para resolver determinados desafios. Isto evidencia o quanto somos diferentes e não podemos ser tratados de forma homogênea. Para afirmar “a escola como espaço de vida e de constituição de sujeitos, devemos considerar que, em uma mesma turma, encontramos crianças que precisam de um acompanhamento diferenciado”. (BRASIL, 2012, p.11). A professora em sua fala parece dizer que o Pacto nega a heterogeneidade e pede para trabalhar todos juntos. Então, o Pacto em sua matriz teórica pede uma coisa e na prática os professores são orientados a fazer outra?

Nesse sentido, devemos levar em consideração e compreender que a formação da subjetividade é condicionada tanto por fatores internos, como fatores externos; ou seja, tanto

fatores culturais como o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores formam a personalidade da criança, como expressa Vygotsky. A constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização.

A professora percebe a importância da subjetividade, bem como a heterogeneidade da turma, mas não elabora ou desenvolve suas aulas a partir desse discurso, pois usa a cartilha que oferece exercícios únicos, independente dos diferentes desenvolvimentos que cada um pode apresentar. Veja que a professora tem consciência da dificuldade de trabalhar sozinha, com classes heterogênea, turmas lotadas e suas dificuldades.

No depoimento abaixo verificamos o quanto a concepção de sujeito ainda está atrelada a criança real, universal, vista fora de sua cultura e de sua história e o quanto é importante partir do contexto social do aluno e de seus conhecimentos prévios.

Fui na casa de um aluno, ver a realidade dele, então vim de lá...meu Deus, voltei assim... não vou dar conta de mudar, cada um vem de uma realidade diferente, cada um com seus problemas. Eu sei que não vou conseguir por causa da situação deles. As vezes a gente cobra e não ver a realidade do aluno, que lá fora ele tem uma vida. Pra mim o PACTO não propõe trabalhar a singularidade, pois eles querem que todos os alunos sejam iguais, por exemplo, ano passado ensinaram a fazer uma caixa matemática, eles queriam que cada aluno tivesse a sua, mas como? Com que recurso? O aluno que não tem, a gente compartilha, trabalha em grupo. Vejo alunos que não tem pai, não tem mãe, mora com avós. Muitos alunos não tem assistência da família. Se pedir o material nem todos vão comprar, enquanto para nós professores que já tem um ganho maior já é difícil. Tenho alunos em fase de coordenação motora. Coitado desse aluno que agora está no 4º ano (P1)

Nesta fala a professora busca reconhecer a realidade da criança, mas depara-se com condições adversas, como por exemplo, as condições financeiras e sociais. Quando diz, por exemplo, “Se pedir o material nem todos vão comprar, enquanto para nós professores que já tem um ganho maior já é difícil”, a professora mostra que, para garantir um ensino que realmente atenta as especificidades (subjetividades) das crianças não são necessárias apenas técnicas metodológicas, mas também nas condições físicas, sociais, financeiras, entre outras. A condição financeira para comprar material didático é um impedimento grave para uma prática que contempla as subjetividades.

- Coitado desse aluno que agora está no 4º ano. Diz a professora com tom de piedade. Essa expressão da P1 mostra a atitude de preconceito e em suas palavras parece sentir a dor de culpa pela “impotência” de não conseguir ajudá-los a evoluir. Ela se sente impotente para mudar a situação do aluno.

Nessas condições, o processo de aprendizagem submete a criança a uma relação abstrata, vindo este fora da sua singularidade, produz determinadas situações afetivo-emocionais indiciadas em gestos, atitudes, expressões, tanto das crianças como dos professores, como é visto na fala acima, que enunciam as formas de relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento: de aceitação, indiferença, de negação, de prazer, de sofrimento, como enfatiza Falabelo em seus estudos.

A professora precisa compreender que é nas relações intersubjetivas em sala de aula, é no movimento da relação com o conhecimento, que vão se produzindo as manifestações afetivo-emocionais do sujeito e por isso sua singularidade deve ser levada em consideração em todo processo de ensinar e aprender.

Observamos que ainda hoje ocorre nas escolas a seleção e organização de conteúdos produzidos a serem transmitidos a todos num formato único e de maneira indistinta. Fica estabelecida, na escola, a ideia de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma.

“O Pacto não propõe trabalhar a singularidade, pois eles querem que todos os alunos sejam iguais” – enfatiza a P1. A partir desta fala percebe-se que a professora compreende que é impossível pensar, no contexto escolar, que os alunos são iguais. A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula, pois sem essa diversidade não seria possível à troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas.

A preocupação é grande. Embora não seja possível trabalhar da forma que a gente quer, mas só um professor é difícil atender a diferença, as vezes não tem como. Tem que atender todo um público na sala de aula. São muitas crianças. Tem que se virar nos trinta. (P5)

Passa a ser tão grande a preocupação em alcançar tão somente o material que cobra dos alunos que o professor nem mesmo saberá lidar com comportamentos criativos e espontâneos que seus aprendizes podem apresentar, uma vez que estas reações nem sempre são vistas como sinais de desenvolvimento.

Precisamos compreender a escola como espaço sociocultural, com limites e possibilidades, desde sua estrutura física às complexas tramas de relações entre os sujeitos que nela atuam. Os tempos, espaços e projetos tanto da escola quanto dos professores e alunos podem estar sendo re-significados neste novo espaço cultural que se cria, considerando a sala

de aula como um espaço novo de manifestações de uma cultura, considerando a singularidade de cada um e as inter-relações que ali ocorrem.

É preciso que se proporcionem modificações nas concepções sobre crianças e alunos. Ainda hoje se imagina que os alunos chegam crus na escola com relação a alfabetização, e que os conhecimentos deveriam ser iguais para todos, mas na sala de aula observada parece ser desconsiderada a heterogeneidade dos alunos e seus saberes que os sujeitos trazem consigo para a escola, suas experiências e conhecimentos prévios e que estes devem ser considerados para que o conhecimento possa se transformar em um novo saber.

A escola, em sua especificidade, pode ser mais do que um lugar de formação, abrindo-se, em sua pluralidade de sentidos, enquanto possibilidades de encontros vários, não só com o saber, mas com os outros em situação de relação. Crianças buscam encontrar nas escolas desejos outros, necessidades outras que não se reduzem a uma mera aprendizagem instrumental e técnica. Buscam elementos que respondam a sua incompletude enquanto sujeitos históricos, porque “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, a suas expectativas, a suas referências, a sua concepção da vida, a suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Podemos dizer, então, que a prática pedagógica realizada naquela turma está reduzida ao mero ensino da linguagem quanto a uma técnica, que visa à aquisição da leitura e da escrita, torna-se superficial, apenas entendendo a grafia e não os sentidos da leitura e isso só reflete negativamente no processo de ensino e aprendizagem, já que, estão esquecendo o fato de sermos seres com singularidades diferentes umas das outras, com necessidades distintas e desejos particulares.

Nesse sentido é importante que a formação do professor alfabetizador seja ampla para desse modo, compreender a diversidade das práticas, como também da língua e assim, ter consciência de seu dever de desenvolver uma concepção de alfabetização que lhe permita trabalhar a linguagem como uma prática social, pois, a linguagem é a base para a constituição da subjetividade. Sobre isso trataremos no item a seguir.

4. 8 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO: O OLHAR DOCENTE

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.
(Paulo Freire)

Neste tópico procuramos analisar através das falas das entrevistadas, os modos como estas professoras alfabetizadoras veem suas formações ofertadas pelo Pacto e seus desdobramentos em suas práticas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de aula do 1º ao 3º ano. O programa tem como princípios gerais da formação continuada: prática da reflexividade; mobilização dos saberes docente; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração. No entanto, este programa acredita que:

isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes. (BRASIL, 2012, p.23).

Para este programa é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, para acompanharem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação.

Em conversa com as professoras alfabetizadoras nos falaram sobre as impressões relacionadas a sua formação ofertada programa. A P1 nos diz que: “O Pacto veio organizar melhor o trabalho do professor. Melhorou nossa prática. Antes os professores iam para formação ler textos e textos e agora os professores fazem tudo lá e traz para aplicar na sala de aula”- diz a professora.

A P2 nos fala que o programa é bom, mas é utópico e enfatiza em seu discurso que:

Participo dos cursos de formação para me aperfeiçoar mais (...), porque gosto de aprender e quero saber como ensinar. A formação não é excelente, mas ajuda. (...). Antigamente se trabalhava com aquele negócio de conteúdo. Aí explicava aquele conteúdo, escrevia, explicava. Hoje a partir do Pacto a gente não vai dizer mais para os alunos que a gente está passando um determinado assunto ou matéria. Procura um texto para trabalhar o conteúdo e no decorrer vai explicar as disciplinas, não da pra todas, mas a gente vai fazendo assim.

Nesta fala a P2 nos coloca que o Pacto contribui para sua Formação, dizendo que antes possuía um modo conteudista de ensinar, mas agora ela diz que mudou. Então, para onde foi o conteúdo? A professora não trabalha mais conteúdo? Em sua fala parece que, na sua visão, se trabalha conteúdo apenas quando se enche o quadro de atividades.

Logo, esta fala parece indicar que no Pacto se aprende estratégias para “ludibriar” o aluno. Agora, o professor, com a formação continuada que recebe, aprende a ensinar o velho conteúdo, mas será que o aluno sabe que está aprendendo conteúdo? Ou esta visão da professora é apenas a sua própria maneira, particular, de significar as aprendizagens que vem recebendo do Pacto? Ainda sobre este assunto, analisamos o seguinte fragmento da conversa da P2:

Antes eu participei de cursos da escola ativa no interior, nessa perspectiva, mas era com o tema gerador. O curso da escola ativa é idêntico o do Pacto. Até os jogos que vem para ser trabalhado na sala de aula. Trabalha através do letramento, do texto. A partir do tema ia procurar o texto. No Pacto já vem o texto, só vai colecionar para ver o que vai trabalhar. Por exemplo no começo do ano trabalha o alfabeto, então é só escolher um texto que fala do alfabeto. Antes só era o professor que era dono de tudo, lá ele estava para ensinar, hoje temos a participação do aluno (...).

Nesta fala percebemos, a visão limitada da professora sobre, alfabetização e letramento, como uma mera aprendizagem do SEE.

No que tange especificamente à questão da linguagem, Vygotsky a coloca como central na formação das capacidades tipicamente humanas, o que resulta não só na extrema importância do trabalho com linguagem em sala de aula, como na necessidade de que este seja repensando, de modo que não se torne um exercício mecânico e desprovido de sentido. Vygotsky diferencia significado e sentido, sendo que o significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se formam no processo de desenvolvimento da palavra e o sentido refere-se ao valor afetivo da palavra para cada pessoa, ou seja, neste último, conta as experiências individuais e as vivências afetivas, evidenciando a perspectiva de que cognição e afeto são aspectos indissociáveis na constituição do ser humano.

Assim, o trabalho docente deve ser visto como um todo, pois as situações em sala de aula dependem principalmente das condições subjetivas da formação do professor, da compreensão por parte dele do significado de sua atividade e posteriormente o entendimento sobre o sentido dessa atividade, o que motiva o professor, que ao alfabetizar, não está somente ensinando um código, uma técnica, com diz Vygotsky, mas inserindo a criança no mundo da linguagem, enquanto formação da consciência.

Na fala acima a P2 mostra como a formação do Pacto não apresenta grandes novidades para ela, pois fala que “O curso da escola ativa é idêntico o do Pacto”. A diferença apontada pela professora é que no Pacto já vem com os textos que se devem trabalhar. Esses textos muitas vezes não são significativos para o professor e nem para as crianças. Assim, nas observações, percebemos que essas diretrizes do Pacto, na prática, não são aplicadas pela maioria dos professores.

Diferentemente da P1 a P2, vê o Pacto de forma crítica quando diz que: “O pacto não consegue cumprir seus objetivos. Eu uso o material, a metodologia, mas não estamos conseguindo fazer com que a criança aprenda a ler com autonomia”. Ainda, na opinião da P2, apesar de seguir as prescrições do Pacto, com o uso de material e metodologias propostos por este Programa, não consegue fazer a criança aprender.

Diante desta fala da P2, algumas questões se colocam em relação ao Pacto e seus objetivos, tais como: a questão da aprendizagem das crianças não é mais profunda envolvendo as demandas socioeconômicas e estruturais das classes sociais.

Observe que ainda na fala da P2 temos contradições, pois parece que para esta professora, o Pacto só é bom se a turma se apresentar como homogênea. No entanto, aqui temos questões ligadas aos objetivos do Pacto, os quais na prática não funcionam como deveriam.

Já a P3 nos diz que: “O Pacto tem contribuído muito por que trazem novos conhecimentos, novos métodos. No entanto, as formações parecem não afetar o professor que, às vezes, domina seu discurso, mas continua preso a prática tradicional e isso pode ser observado nas atividades aplicadas pela professora, mencionadas em momentos anteriores nesse texto.

Os professores aprendem a trabalhar de maneira lúdica, dar uma aula mais prazerosa. (...). (P2). Veja que, na fala da professora, parece que os professores se interessam e fazem tudo o que programa manda. Então, o pacto traz novos métodos, novos conhecimentos? Então, tudo o que o professor fazia era velho? E O lúdico, agora é visto como a coqueluche do ensino?

De acordo com que foi observado esse lúdico, na atividade com jogos, ou música, por exemplo, muitas vezes vem sendo trabalhado na prática do professor como atividade de distração. Parece que, o professor, diante do Pacto, mostra-se deslumbrado e que assume que não sabe nada, que não tem conhecimentos, que não tinha metodologias.

Eu não tenho tempo de fazer outros cursos. Diz a P2. Essa fala revela a sobrecarga que os professores vivem, acumulados de atividades e carga horária. Eles veem no Pacto a possibilidade de sair da sala de aula para se aperfeiçoar, para trocar experiências e rever os amigos. Neste sentido, Nóvoa (1992. p. 25), afirma que: a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência.

Pode-se dizer, portanto, que o professor reivindica certa articulação entre a sua experiência pessoal, os conteúdos específicos e os conceitos pedagógicos e didáticos. Para eles, conforme a pesquisa, e em concordância com o que diz Vygotsky, também se deve considerar a experiência acumulada através das relações sociais, culturais e da própria prática profissional do docente. Assim, a formação de professores deveria considerar tanto a experiência pessoal do professor, quanto do aluno, na perspectiva de sua prática social.

Deste modo, a Formação Continuada deve constituir-se como um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador, sendo um espaço de produção coletiva para os professores e não apenas um repasse de tarefas a serem cumpridas e executadas.

Ainda em continuidade a análise das falas dos professores sobre a o Pacto, sua formação e prática dos professores, destacamos a seguir a opinião da P4:

Quando a P4 diz que “o programa veio organizar o trabalho do professor que estava disperso”, parece insinuar que antes o trabalho do professor era desorganizado. Estaria aqui, de repente, um olhar submisso/acrítico da professora sobre o programa e sobre si mesma, bem como sobre o seu fazer, seu trabalho. Para esta professora,

o ponto negativo são os fatores que se encontra na hora de aplicar o que o programa pede na sua prática de sala de aula. O enfrentamento dos contratempos, que desvia os objetivos do programa. A teoria é bonita, mas colocar em prática, na realidade da sala de aula que temos é que é difícil. A formação do Pacto é muito boa. O programa é muito rico. A teoria é muito boa, mas vem esbarrar nas dificuldades da escola. A formação é linda, mas quando chega na sala de aula, que vai se deparar com a turma cheia, com crianças especiais, com criança que pula, que dança, barulha, toca, corre. Ai percebe-se as dificuldades. Coitados dos alunos, quando chegar ao 4º ano.

A professora parece enfática em mostrar a dicotomia entre o que o programa proclama e a realidade vivida por ela em sala de aula. Talvez, essa dicotomia apontada pela informante seja o indicativo de como os programas se fazem de cima para baixo, muitas vezes sem considerar a realidade da sala de aula e as próprias experiências cotidianas que os professores adquirem no chão da escola, as quais não deviam ser desconsideradas pelos programas de formação continuada.

Esse ponto negativo apontado pela P4 é revelador de fato de que os programas de formação, por bem mais elaborados que sejam em sua racionalidade técnica acabam por ser confrontados pelo mundo concreto de problemas e dificuldades do chão escolar, que escapam aos arquétipos daquela racionalidade.

Como um ingrediente deprimente dessa situação, temos o olhar preconceituoso da professora, que vê essas crianças como “coitados”. Esse olhar se constitui como um entrave à prática que contemple a heterogeneidade. Ainda, para esta professora:

(...). O Pacto é bom para alfabetizar, mas depois dessa fase tem que ver que o aluno não vai fazer o vestibular com tala de Picolé, não vai fazer o ENEM contando peteca, jogando dado. Você tem que organizar o conhecimento dele. Você vai usar o jogo mais usar o outro lado. Acho complicado trabalhar conteúdo nessa fase, por que vai trabalhar mais de forma oral. Como você vai trabalhar conteúdo se a criança não sabe ler. (P4)

Tudo que a professora ensina, seus conceitos, mexe com o aluno. Em sua fala a professora diz que trabalha com Palito, com jogos, mas parece não acreditar no concreto, pois fala desses materiais como algo sem importância e que não ajuda no aprendizado da criança, alegando que mais tarde não precisará disso para realizar vestibulares e ENEN.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, os jogos, os brinquedos, os materiais concretos e principalmente aqueles que fazem parte do meio vivencial da criança colaboram para seu desenvolvimento.

A professora possui um conceito limitado de alfabetização. Na perspectiva Vygotskyana para se alfabetizar a criança entra em contato com a linguagem e aqui a professora mostra que não compreende quando está alfabetizando a aluno no mundo do significado.

A professora diz que “o Pacto é bom para alfabetizar...”. Essa fala é muito importante por se julgar reveladora de como a professora se apropriou parcialmente dos conceitos do Pacto sobre alfabetização e letramento. Para ela parece que o Pacto é somente alfabetizar.

No seu Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012, p. 26) consta que “um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura e escrita, ou seja, que é capaz de ler e escrever palavras”. Espera-se que até a mais tenra idade a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas.

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outros.

Assim, a construção do conhecimento acontecerá quando aprendermos e ensinarmos fatos relevantes, significativos, no qual possuem finalidades e sentidos, e que responda essencialmente às necessidades funcionais e aos interesses e expectativas dos alunos, como é o caso dos professores alfabetizadores, onde muitos não estão se apropriando e considerando relevante o que repassado nos cursos de formações, talvez pelo fato, de não se mostrarem significativos aos professores.

A P4 diz que o Pacto é bom, mas no cotidiano ela continua presa em suas antigas metodologias, como observou-se na prática. Essa fala revela nossa hipótese inicial, que o Pacto é exterior e não consegue mexer com a subjetividade do professor de maneira que acredite na sua proposta metodológica. Essa formação do Pacto não mexe com a vivência, com a experiência. No chão da sala de aula, continua a prática tradicional. Sobre isso Vygotsky vem nos dizer que:

A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem (diretamente). Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (Vygotsky, 2003, p.75)

Nesse sentido, o convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. O movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Assim, na sala de aula, nas formações, alunos e professores estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas.

Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, reflete Vygotsky, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno.

Ainda analisando as falas das professoras alfabetizadoras a P4 fala: “(...) pensei de início que a formação era para ensinar e mostrar outra prática, mas era para orientar, pegar experiência, ampliar os conhecimentos e melhorar a prática”.

Nas palavras da professora as formações colaboram para orientar em suas práticas da sala de aula, mas será que essas práticas melhoraram? Então o Pacto não consegue cumprir esse objetivo? Nas observações como já mencionado em outros momentos, muitos professores continuam apegados a práticas tradicionais e observamos em falas de outros professores que criticam o Pacto.

Nunca ninguém tinha feito uma formação e colocou pra gente. Naquela época agente não tinha estudado. Agente tinha saído do magistério. Como agente aprendeu, agente ensinava. Então fomos nos qualificando, estudando e ai veio o Pacto para

trabalhar com os gêneros textuais, trabalhar com o conteúdo do patrimônio cultural da criança e a matemática. Apesar de ser dificultoso, agente vai fazendo, por que na pratica é outra coisa. (p4)

Nesta fala a professora fala com entusiasmo do Pacto, mas também fala das dificuldades de implementação. Esse entusiasmo no dia a dia acaba desmoronando, quando, por exemplo, a professora tenta trabalhar os jogos com as crianças, em um determinado momento as crianças se dispersam e a professora diz: - em uma determinada hora se não tiver controle vira bagunça. Já exponho minha opinião dizendo que além do controle a atividade precisa ter objetivo, ser atrativa para a criança, pois eles mostram-se sem atenção, pelo fato da atividade não está causando interesse para eles. Então a P4 continua nos falando que:

Para trabalhar no contexto e não de forma mecânica como era antes. Antes a gente pegava a cartilha e ensinava as letras, sílabas, as palavras, frase e depois o texto. Não tinha concepção de trabalhar a partir do texto. A partir da chegada do Pacto passamos a trabalhar assim, mesmo que o aluno não saiba ler, você vai ler e ao ler vai conhecendo. (P4)

Quando a professora em sua fala diz que antes pegava a cartilha e ensinava as letras, sílabas, as palavras, frase e depois o texto, parece dizer que com o Pacto mudou sua metodologia, mas o que observamos é que antes e ainda hoje se usa esse método pelo que observamos na escola e mais precisamente na sala de aula. Nada mudou.

Neste momento até me reporto ao trecho da música Nada Mudou, de Di Paulo e Paulino, que diz: “Fala que passou, diz que acabou. Mas dentro de ti nada mudou...”. pois todos os dias a professora pega a cartilha de anos atrás, como observado na sala de aula, e faz a lição cotidianamente com os alunos, e continua desenvolvendo atividades de forma mecânica e fora do contexto da criança, isso significa que o discurso é ensaiado, mas na sala de aula o Pacto não conseguiu mexer com a subjetividade dos professores, para uma prática diferenciada. A P1 avaliando a sua formação nos fala:

Avalio as formações como positivo, pois quando, por exemplo, em 2013 era leitura e escrita, era um planejamento que vinha com as propostas prontas para trabalhar a sequência didática. Praticamente a gente trazia tudo pronto para aplicar em sala de aula. Era muito bom, por que as vezes a gente fala que as formações é perda de tempo, mas não. (...) as formações são válidas para a prática da sala de aula, porque muita coisa eu não sabia aproveitar, os materiais pedagógicos bons que tinha na escola eu não sabia utilizar, os rótulos, a tala de picolé, jogos. (P1)

A professora fala aqui sobre a importância e validade do Pacto e dos programas e formação. A formação sempre aposta em trazer metodologias, mas apenas as metodologias não resolvem os problemas que os professores enfrentam na sala de aula, os quais são

provenientes de diversos fatores: afetivos, culturais, estruturais, financeiros e sociais. Fatores estes que interferem diretamente na práxis da sala de aula.

Os próprios sujeitos envolvidos neste processo são crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis. Estas são oriundas de áreas de “invasão” e apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e seus pais ou responsáveis, na maioria, apresentam baixa escolaridade e vivem situações graves de exclusão econômica, o que os leva a desempenhar atividades ocupacionais de baixa remuneração. Crianças, estas, cujos pais não possuem hábitos de leitura, não costumam ler ou contar histórias a seus filhos, logo vive em ambiente sem estímulos a leitura.

A P4 na sua fala acima citada, dar ênfase a metodologia. Veja a didatização da escola enquanto um espaço sócio, político e econômico.

Sobre isso a P1 diz: “Agora os professores fazem tudo lá”. A professora enfatiza que as atividades a serem aplicadas na sala são elaboradas nos cursos de formação, nos parece que essa maneira, demonstra um controle das atividades do professor, um monitoramento, parece que se tira a autonomia dos professores, mesmo com o discurso de que poderão fazer adaptações, o professor precisa prestar conta com seu professor coordenador, que por vezes exige o caderno de planos e até dar vistos, segundo relato dos professores. E com estas exigências acabam acontecendo simulacros na sala de aula ou uma mesclagem do que o Pacto propõe com aquilo que o professor acredita dar certo.

- Trazemos pronto para aplicar na sala – diz a P2. Veja que esta fala é reveladora da retirada da autonomia do professor, onde se nega os seus conhecimentos e saberes, mesmo que digam os coordenadores, que nas formações os professores façam relatos de suas experiências, parece que não acreditam nos professores e querem mudar repentinamente seus métodos, como se os métodos do Programa fossem o correto e tudo que o professor executa na sala, suas metodologias estariam ultrapassadas e precisa ser mudado para que as crianças aprendam.

Ao tratar sobre a questão da utilização ou ausência da utilização de recursos didáticos, como mediadores de sua prática, a P1 diz: “A escola com o recurso de P. D.E comprou-se uma gama de materiais para melhorar a qualidade o ensino, mas poucos professores usavam, ou por não saber ou por falta de tempo”.

A professora fala sobre os recursos pedagógicos comprados pelos recursos, mas estes poucos são utilizados pelos professores. Estes recursos ficam guardados e uns até plastificados, ainda, pois alguns professores alegam não usar por não saber manusear, outros para as crianças não extraviarem as peças. Poucos professores utilizam esses recursos e o mais usado pelas turmas de educação infantil é o Datashow.

Contudo, chega-se a conclusão a partir da fala da professora que o problema não está na formação, mas colocar em prática na sala de aula as informações recebidas, a partir dessas dificuldades ocorre os simulacros, ou se já as simulações de atividades para prestar conta nas formações e não para colaborar com a aprendizagem das crianças. Muitos professores, ainda hoje, acreditam que a criança precisa apenas codificar a escrita e o significado é deixado para depois. Sobre os desdobramentos da proposta do Pacto, através de sua prática diária, a P3 enfatiza que: “Infelizmente teve muitos professores que desistiram, não participam, acham que não vale a pena e estão no seu tradicional”.

Essa fala demonstra o quanto os professores ainda não conseguiram aderir o Pacto, pois preferem as metodologias tradicionais, que por eles são consideradas mais confiáveis e assim continuam desenvolvendo suas atividades desprovidas de contextualização e sem sentido para os alunos. E as formações acabam se tornando, nada mais de que uma obrigação para os professores, que deveriam tirar este dia para descanso, e precisam estar nas formações, pois como disse a professora, “não podem faltar”, senão é descontado nos duzentos reais da bolsa. Para alguns professores essa bolsa nada mais é de que uma maneira de obrigar o professor a participar das formações. Nesse sentido, a P3 diz que: “Tem escolas que tem professores que não vão. Se recusaram de ir. Tem professor que fala que é (...) para conversar fiado (...). Primeiro momento foi isso. Ia pra lá e ficava sentado ouvindo, mas depois melhorou”. (...).

- Tem momento que tem que fazer a compartimentação do conteúdo. (...). Não dar para trabalhar todo tempo de forma interdisciplinar como o Pacto quer – Diz Aa P5.

Esta fala revela, que ainda hoje, os docentes, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de atividades com caráter interdisciplinar. Isso acontece em função de terem sido formados dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento, diz (KLEIMAN, 2002). Como afirmam a autora, o professor “se sente inseguro de dar conta da

nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (p.24).

A P1 nos revela que: Infelizmente nem todos os professores conseguiram se desprender da velha metodologia, pelas dificuldades que encontra. No entanto, se as crianças estão sendo submetidas a técnicas programadas e controladas sem importar-se com a singularidade do aluno, isto é, com o “eu” de cada um, então cabem a nós questionarmos que tipo de sujeito está sendo formados? Qual a concepção de sujeito visto pela escola e pelo Programa?

Certamente se continuarmos com este modelo de ensino, futuramente teremos cidadãos passivos, que não desenvolverão seu senso crítico e reflexivo para resolver problemas. Portanto, as escolas precisam excluir esse tipo de ensino e dar vez, a outro que possibilite que o conhecimento esteja voltado para o aluno, dentro de seu contexto. A P5 também enfatiza a situação contraditória entre a teoria do Pacto e a prática da sala de aula.

Nas formações se aprende um monte de coisa linda, mas com adulto fica mais fácil trabalhar muita coisa, mas com criança, quando chega na sala de aula, tem essa questão de turma mista, tem aluno que não consegue, não se interessa, ou tem dificuldade.

Na fala da professora percebemos a expressão de sua dificuldade em trabalhar com turma mista, ou seja, em trabalhar a heterogeneidade existente na sala de aula. No entanto, desde a Antiguidade muitos estudos denunciam que os alunos foram vistos como tábulas rasas e isso resulta numa visão de formação de salas de aula consideradas homogêneas, como se fosse possível a transmissão de conhecimentos, não considerando as diferentes formas como se aprende e se ensina e, nem mesmo, o tempo que cada um precisa para compreender e colocar em prática o que foi ensinado. Para se conhecer tal individualidade, é necessário se abordar sobre diferenças entre os alunos nas salas de aulas.

Por diversos momentos, talvez por falta de conhecimento, o professor atribui a dificuldade da criança em aprender, a sua falta de capacidade, rotula-a como deficiente. No entanto, as dificuldades que as crianças apresentam, muitas vezes estão relacionadas aos procedimentos inadequados de ensino. Alega-se que não sabem, logo significa que não foi lhe ensinado e o professor deve ser o mediador desse conhecimento.

Para Smolka (2003) a dificuldade não está na criança, mas nas condições adversas do meio em que vive e na formação dos professores que não sabem lidar com as novas propostas. Assim, a criança que possui no seu meio social um contato maior com a escrita, participa e faz uso dela, ao chegar a escola tem mais facilidade de aprender.

As análises realizadas até aqui, nos permite dizer que para Vygotsky a relação da criança com o conhecimento só ganha sentido quando este é representado a ela, a partir, do contexto histórico-social da qual a criança e o professor estão inseridos. Esse processo de interação entre o indivíduo e o meio social se estabelece por meio da mediação entre os homens.

Contudo, o professor desempenha um papel muito importante na formação da subjetividade do indivíduo, pois, as ideias e conceitos repassados pelo educador são internalizados pela criança que ressignifica seus significados para mais tarde expô-las do seu jeito, determinando sua própria subjetividade. Os alunos - professores precisam ser motivados à buscar uma mudança e assim atribuem outros sentidos à relação com o conhecimento.

No entanto, com nossa presença em sala de aula e algumas mediações percebi que pequenas mudanças ocorreram à medida em que as condições de produção de sua aprendizagem foram se alterando, num tenso jogo de mediação entre os desejos do aluno e nossa prescrição metodológica.

Tentamos mostrar a professora e os alunos através de uma atividade apresentadas anteriormente, as alterações das relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, produzem outros sentidos que afetam os sujeitos, professora e aluno, dando lugar a outras emoções.

Nessa perspectiva o professor constrói sua formação , fortalece e enriquece seu aprendizado. Portanto é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência. Nesse sentido para Nóvoa (1997.p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Contudo, o processo de formação continuada, trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios

da prática escolar. Nesse contexto a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional.

Nessa direção, as ideias de Vygotsky (1998, 2001, 2004) apontam para a necessidade de se pensar uma nova escola, local esse que deve oferecer espaço para a interação, aos debates, às reflexões acerca dos conhecimentos, trocas de experiências que devem se valorizadas.

A construção de uma escola em que, o aprender, venha acompanhado de significados. Contudo, este autor define o professor como “organizador do meio social” e afirma que o professor liberto da obrigação de ensinar, deve saber ainda mais, pois para ensinar é necessário saber pouco com clareza e precisão, já ocupando seu novo papel, de guiar o aluno em seu conhecimento, é necessário um saber ainda maior.

4.9 AS TENTATIVAS DE RUPTURAS PROPOSTAS PELO PACTO: COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA.

Para muitas crianças, o convívio e o acesso a textos escritos é algo comum e, com isso, ao ingressarem na escola, a leitura, a escrita e as tarefas típicas do ambiente escolar lhes são familiares e pertinentes.

Entretanto, para outras crianças, ler e escrever são ações pouco presente em seu cotidiano. Para estas, a possibilidade de ampliar seu grau de letramento, por meio da convivência com o material escrito, é algo a ser feito pela escola. Segundo Bakhtin, (2003) uma prática pedagógica na perspectiva do letramento necessita abranger os diversos gêneros textuais. Entretanto, não basta que estes estejam presentes na sala de aula, importa-nos trabalhá-los numa proposta discursiva.

4.9.1 Mudanças nas Práticas de Ensino da Leitura na sala de aula: Novas Possibilidades... Outros sentidos?

Na prática pedagógica do chão da sala de aula, com crianças heterogêneas, as crianças, por meio de sua linguagem expressiva, de fato, nega o próprio método de aprendizagem que a escola lhe disponibiliza e essa prática produz angústia nas crianças. Nesta trama vão-se desvelando os indícios não apenas da constituição da subjetividade desses sujeitos, mas como essa subjetividade se constitui historicamente, inserida no movimento da história e da cultura. Na relação com o outro, a professora forja e consolida em sua prática singular uma concepção de leitura e escrita que é social, histórica.

“A palavra do outro”, diz Bakhtin (2000), transforma-se, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal...” (p. 405). Pela prática pedagógica, dão-se a ver os elementos constitutivos das metodologias de alfabetização, dão-se a ver no movimento singular o movimento das relações sociais.

Durante nosso período de observação na sala de aula propomos compartilhar com a professora um trabalho de produção textual dentro de uma visão Vygotskyana, para além da mera alfabetização e do mero letramento. Trabalhar a linguagem enquanto produção humana e histórica. A linguagem aqui não é vista como um mero letramento, por aluno aprender escrever, ler texto, mas aquela que permite que a criança se aproprie do mundo, dos significados, se insira no mundo da linguagem, que antes de individual é social.

Nesse sentido, comungamos da abordagem histórico cultural, a qual ressalta que “a palavra é analisada como nosso sistema simbólico básico, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana”. (FONTANA, 1997, p. 83). Para esta autora a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação e do conhecimento e dessa forma será vista no decorrer da atividade desenvolvida.

Não se trata de algo que se acrescentam as representações, ações e desenvolvimento individuais, como considera Piaget (1975). Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social. Para Fontana (1997, p. 83), a linguagem se realiza nas relações entre os indivíduos organizados socialmente, é meio de

comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo.

No entanto, é na relação com o outro, nas interações, que vão sendo incorporadas a nossas funções biológicas, a nossos modos de perceber e conhecer o mundo que nos cerca. Na sala de aula a criança está mergulhada em um sistema de significados sociais e vai incorporando esses significados mediado pelos outros, ou seja, pelos outros de seu grupo social. Nessas relações, “o mundo vai – se povoando de objetos, de cores e de formas, de gente diversa, com nomes e modos de ser, de dizer e de fazer também diversos”, como menciona Fontana (1997, p. 84). O mundo povoa-se de palavras, pois tudo o que se percebe, que se sente, tudo o que se faz, tudo o que se é e também o que não se é, tudo o que se deseja e imagina, tem nome, pode ter nome, é dito e pode ser dito.

Partindo desses pressupostos, a análise da atividade realizada com a turma foi com base nos seguintes eixos: a linguagem na perspectiva Vygotskyana, com um meio de elaboração da própria vida experiência, do mundo, a compreensão da Escrita, Produção de texto e desenvolvimento da Oralidade. Saio neste momento do lugar de pesquisador e passo para prática trabalhar a concepção de linguagem.

Para dar início a aula, propomos as crianças uma atividade: A árvore dos sonhos, como mostra a figura abaixo. Os alunos foram divididos em cinco grupos, para os quais foram divididos papel cartão, papel madeira, tesoura, lápis e cola. As crianças ficaram neste momento alvoraçadas e todos queriam pegar ao mesmo tempo os materiais.

Os papéis entregue aos alunos foram para construir, recortar o caule da árvore e um molde de folha para cada aluno, com características de folha de uma árvore. A professora com o olhar atento, fica surpresa com o envolvimento da turma. Todos trabalhando, entusiasmados.

- Olha que eu passo atividade de colagem para eles mais sempre tem aquele aluno que não quer fazer. Conversam muito. Hoje eu não sei o que aconteceu! Estão quietos! – Disse surpresa a professora.

- Vamos lá! Precisamos orienta-los na atividade. Vamos nos grupos - disse para professora.

Então vamos começar ajudando aqueles que tem dificuldade. Diz a professora.

Caule e folhas cortadas. Olhar atentos! Comecei a dizer aos alunos o objetivo da dinâmica, que seria compreender suas dificuldades de aprendizagem, bem como trabalhar a leitura escrita, a partir do recorte, colagem e produção textual. Mediados pela professora, colocamos o caule da árvore na parede da sala e foi apresentada aos alunos **a árvore dos sonhos**, que deveria ser construída por eles.

- Agora na folha da árvore que vocês recortaram deverão escrever o sonho de vocês. O que vocês querem realizar até final do ano.

- Ah professora eu quero aprender a ler – Disse Maria

- Eu também, eu também.... Outros alunos se manifestaram.

Foi nesse ambiente de fruição de sentimentos e conhecimentos que os alunos sob orientação das professoras mediadoras escreviam seus textos, nas folhas da árvore.

Os alunos pensavam e escreviam. Seus olhares num futuro bem próximo, onde 90% dos alunos escreveram na folha que queriam aprender a ler.

- Professora eu sei o que quero, mas me ajude a escrever – disse Maria.

- Fessora é difícil escrever, me ajude.

- Vamos ajudar. E todos terão oportunidade de escrever.

Neste momento volto meu olhar novamente para Maria. Em seu caderno estava escrito o seguinte: avore do son nho. Mi ajde a prende ler ate fim dar o ano vo ce ob diete (árvore do sonho me ajude a aprender a ler até o final do ano. Vou ser obediente).

- Ah fessora. Tá certo?

- As palavras estão faltando apenas algumas letrinhas, mas vamos inclui-las.

E os alunos foram orientados e em seguida cada um deveria colar suas folhas na árvore. Os textos foram corrigidos no quadro de forma que as palavras foram reescritas no quadro com a ajuda dos alunos.

- Vamos crianças! Como escrevo a palavra árvore.

- A. VO. RI fessora. Assim foi colocado no quadro.

- Qual letra está faltando na palavra árvore? A primeira sílaba é AR. AR. Diz a professora.

- R professora.

- Certo. AR.VO. E o RÉ como escrevemos? Que letras formam a sílaba RE. É o R cm I? RE

- É. É – Diz Maria

- Não fessora. O RE é o R com E.

E eles vão se desinibindo, sorriem, falam palavras soltas e construindo as palavras. O resultado está na Figura 28, a qual demonstra a árvore dos sonhos construída pelos alunos.

Figura 23 – Resultado da dinâmica realizada com a turma.



Fonte: arquivo pessoal.

A atividade de colagem com as crianças provoca o rompimento com a visão estruturalista do ensino da linguagem, que denuncia Braggio, pois trouxemos a criança para experimentar um mundo que é dela, que ela vive e conhece. Quando você traz o mundo vivencial das crianças para sala de aula, para que a criança possa desenhar, pintar, colar, falar, escrever, envolver-se, estará falando do seu mundo, sobre as palavras afetivas. Afeto e cognição nesse momento se unem na sala de aula.

Observamos a alegria das crianças ao escrever. O lápis deslizando em suas mãos, o contentamento em conseguir colocar as letrinhas no papel. A alegria da criança ao escrever sobre seu bairro, seu local de pertencimento. A emoção enriquecedora dessa atividade é

socializada com as crianças e com a professora, onde a didática rompe com que Braggio critica, que é a prática mecanicista do professor.

A experiência dessa prática com a professora e para vivência de um trabalho pautado na linguagem dentro de uma concepção socio-histórica e cultural é enriquecedor, pois o ensino mecânico, do qual Braggio destaca em seus estudos, é desenvolvido, ainda hoje, onde a leitura e escrita são trabalhadas através de palavras descontextualizada e nessa perspectiva não há relação afetiva e cultural com a linguagem, mas sim observa-se o predomínio da técnica da linguagem. O ensino visa que a criança se aproprie da estrutura formal da língua.

Partimos do recorte e colagem para desenvolver a atividade de leitura e escrita. Observamos a criança lendo através de uma atividade lúdica, na qual, está colando, recortando, mas faz isso com o pé na realidade, a partir de seus conhecimentos prévios. Assim como foi de suma importância para o desenvolvimento das crianças, nosso papel como mediadoras ajudando a criança a sistematizar seus conhecimentos.

Através dessa atividade tivemos a oportunidade de atuar na zona proximal dos alunos e construir conhecimento através da linguagem e do contexto sócio-cultural dos mesmos, permitindo assim que, as crianças que estavam em uma etapa mais avançada do conhecimento auxiliassem o processo de aprendizagem dos demais e o seu próprio, pois aquele que ensina também aprende, já dizia Paulo Freire.

Partimos da compreensão de que quando o aluno é trabalhado em sua zona de desenvolvimento proximal, além de possíveis avanços em seu conhecimento, estará sendo construída uma imagem positiva acerca de si, motivando-o a prosseguir.

Nesta atividade a criança não está apenas desenhando, colando, recortando, mas está refletindo sobre práticas da vida, modos culturais sistematizados, sobre os saberes escolares. Está presente nessa atividade de colagem a formação das crianças nos modos humanos de ser, de se comportar, de nomear, de observar, de descrever e de criticar e transformar. Esse é o papel da escola: ajudar a criança a se ver como sujeito que tem saberes, cultura, mas que precisa se apropriar de novos saberes, ampliar sua concepção de mundo, de vida e reelaborar isso.

A criança para Vygotsky se autorregula e se apropria dos modos de ser, pensar, amar, sonhar, do seu grupo social. Entretanto, essa atividade que aos olhos parece pequena, possui

uma grande dimensão afetiva, com grande dimensão na aquisição do conhecimento na perspectiva Vygotskyana.

Procuramos observar o envolvimento afetivo, emocional da criança, criticando a concepção tecnicista e estruturalista da linguagem. Partimos da compreensão de que letrar não é apreender técnica para ler os gêneros literários, como propõe o Pacto, com uma visão limitada. Trabalhamos a linguagem como um meio de elaboração da própria experiência de mundo da criança. A linguagem, vista como produção social, pois a criança ao aprender a linguagem está reelaborando a si mesmo, se apropriando do mundo, desenvolvendo seus aspectos social, cultural e afetivo e cognitivos.

Partimos da visão Vygotskyana de linguagem, onde a criança está aprendendo a ler e está se apropriando dos significados do mundo, de suas maneiras de ser, dizer, fazer, ser e sentir. A relação não é somente técnica, pois o professor estará ensinando maneiras de ser, de sentir, de agir e de atuar.

Encerrada atividade, os alunos saíram para o intervalo e ao retornar iniciamos a conversa contando aos alunos que iríamos elaborar um texto coletivo. Logo, Maria, respondeu em alto e bom tom: “Não vou fazer. Não sei fazer texto. Não sei ler”.

Então respondi: Vamos nos ajudar. Vamos escrever junto. Cada um vai falando alguma coisa e vamos escrevendo. Depois vamos ler. A aluna retrucou: “Ler é que não vou mesmo. Não sei ler. E Manoel e João Também não sabem”.

- *O que vamos escrever? Sobre o que vocês querem escrever?*
- *Bora falar da nossa escola.*
- *Ah! Sobre o Bairro*
- *Sobre a Violência professora, mataram um cara ontem perto de casa.*
- *Sobre o jogo do Flamengo.*
- *A mentira tem pernas curtas. Mentira professora. O Manoel mente muito.*
- *Amizade entre as pessoas...*

As vozes das crianças mostram-se recheada de significados pessoais, de vivências, de suas experiências, imersos em um contexto sócio-econômico e cultural adverso. As crianças queriam se manifestar e foi aberto o espaço para a escolha.

A professora ia anotando no quadro e depois votamos em um tema a ser abordado naquele momento, sendo que a professora se comprometeu em trabalhar os demais temas em outras aulas.

“Ah professora bora falar do nosso bairro. Do meu bairro eu sei falar” – Diz Manoel.

- Eu também sei – As outras crianças apoiaram.

Então para a produção do dia escolhemos juntamente com os alunos trabalhar sobre o bairro, principalmente quando um aluno defendeu que queria falar do bairro.

- Realmente essa atividade é muito interessante, por que a criança fala da vida dela. Através desta atividade eles participam e gostam bastante. Até os alunos que não escrevem participam – Disse a professora, que atenta observava a atividade e auxiliava a mediação.

Selecionar o tema bairro para trazer para sala de aula, este mundo vivencial da criança, seus conhecimentos prévios e tomar isso enquanto atividade didática de produção, com ajuda e mediação das professoras, a criança é levada a refletir sobre si mesmo, sobre seu bairro, sua vida e condições de existência, sobre seu mundo. Quando pedimos para a criança selecionar o tema, atuamos em vários aspectos e processos psíquicos da criança, como: cultural social politico cognitivo.

No momento da atividade em qual a criança se envolve, para e pensa, a linguagem está atuando. Quando a criança diz: “Eu quero meu bairro”, é um componente afetivo, cultural, existencial, vivencial e que é negligenciado. Assim, não escolhemos um tema apenas para trabalhar produção de texto, mas na produção textual estão às marcas das individualidades culturais, afetivas, culturais, sociais, cognitivas dos indivíduos.

As crianças ao se apropriarem da linguagem estarão se apropriando dessas manifestações, pois a criança ao pensar a escolher seu bairro mesmo não escrevendo, mas verbalizado esta tendo trabalho rico com a linguagem.

A aula segue e explicamos aos alunos a importância da escrita de um texto coletivo e então começamos a incentivar os alunos por meio de perguntas. Antes de escrever cada um dos parágrafos era feita a releitura do parágrafo anterior com o grupo para ver se os parágrafos estão encadeados, fazendo sempre as alterações necessárias. A produção inicia:

- *Então vamos falar sobre o bairro onde vocês moram. Como é este bairro?*
- *Ah, professora, meu bairro é muito bonito - diz Natália*
- *Tem muitas árvores – diz Maria*
- *Muitas pessoas. Fala Manoel*
- *Mas qual é o nome do bairro? Precisamos dar um nome a ele.*
- *É Novo Horizonte* Antes que qualquer outra criança respondesse ou desse sua opinião, exclamou João.*
- *Onde fica esse bairro?*
- *Bem aqui perto da escola. Na outra rua. Disse outro aluno.*
- *Mas qual município.*
- *Aqui no nosso. Ora essa.*
- *Mas como se chama nosso Município?*
- *Cametá. Disse novamente João.*

Os alunos mostraram-se participativos e entusiasmados. Prosseguimos o texto de modo que a organização da sequência de parágrafos não perdesse a unidade, a coesão e a coerência e ficamos atentos ao uso correto da pontuação.

- *Como são as pessoas nesse bairro?*
- *Ah, são tantas. Tem de todas as qualidades...(risos) – Ressalta Maria*
- *Essas pessoas que moram lá vivem unidas?*
- *Unidas?. Fala um aluno.*
- *Sim. Vivem bem? Se ajudam. Diz a professora.*
- *Sim professora se ajudam*
- *Vivem em paz. Responde outro aluno.*
- *Se ajudam sim professora. Coloque isso no texto. Eles se ajudam. Eu ajudo meu vizinho.*
- *Eu também. ...Eu também...Eu também.*
- *E a gente conversa muito.*
- *é Professor, lá a gente ajuda as pessoas.*

Conversamos com os alunos, mostrando que as letras possuem uma identidade funcional, ou seja, representam sons, mas também, que estas não podem ser usadas em qualquer posição nas palavras. Assim, para escrever é importante que se tenha em mente não só quantas letras são necessárias, mas quais letras e como elas deverão ser organizadas para que se obtenha a sílaba ou a palavra desejada.

- *Gosto muito de brincar de bola. Se expressa mais uma vez João.*
- *E Maria diz: Eu brinco de boneca e não de bola.*
- *Eu.....(risos) eu gosto é de correr com meus colegas.*
- *Ah, fessora eu com minhas colegas, brincamos também toda tarde de estudar.*
- *É agente brinca de dar aula.*
- *Nosso bairro é muito bonito. Diz Manoel, mais uma vez.*

Percebemos no momento da produção o conflito diante da escrita, mas este é necessário e produtivo, na medida em que contribui para o aprendizado e para a reflexão. Assim, o uso deste gênero textual em sala de aula possibilita a compreensão da dinâmica da aula e torna os alunos participantes, já que eles ficam cientes das atividades do dia.

- *O que falta no Bairro?*
- (risos)
- *Falta Muita coisa.*
- *É, falta muita coisa.*
- *O que falta? Digam.*
- *Um parque de diversão para brincarmos ainda mais,*
- *Escola.*
- *Posto de saúde.*
- *Calçadas.*
- *Asfalto.*
- *Supermercados,*
- *Prédios*
- *Farmácias*
- *Ah, professora e falta o prefeito mandar tirar o lixo das ruas. Na frente de casa tem um monte.*
- *E tapar os buracos para passar carros.*

- *E verdade e as bicicletas também.*
- *Tirar o lixo pra não trazer doenças.*

A ideia aqui, não era de retomarmos o uso de tarefas com palavras ou textos descontextualizados, repetitivas e sem sentido para as crianças, como é comum às propostas com os métodos tradicionais de alfabetização, mas propor atividades constantes e organizadas em torno das capacidades do sistema de escrita.

- *Quando o bairro está limpo é bonito? Pergunta a professora.*
- *É, É, É...em couro os alunos respondem.*
- *As pessoas ficam muito, muito felizes.*
- *Nosso bairro é grande, grande, grande ...expressa com os braços um aluno.*
- *E finaliza Maria: e bonito, também.*

A escrita, entrecortada de silêncios, marca a preocupação com a construção do pensamento, pois, “é preciso que o texto seja belo... Amor pelas palavras, alegria de falar bem”. O que é escrito em classe ganha consistência na comunicação, ganha sentido no jogo da interação. (Snyders, 2001, 136-137).

Perceba que a aula Maria que no início da aula disse: “Não vou fazer. Não sei fazer texto. Não sei ler”. Expressou-se por diversas vezes e mostrou entusiasmo em suas falas. Ficou muito Feliz em poder construir junto com seus colegas o texto.

A aluna que manifestou recusa para fazer a atividade participou ativamente. “Ler é que não vou mesmo”. “Não sei ler”. E Manoel e João também não sabem – disse ela, mas participou ativamente da atividade, assim como Manoel e João.

Neste sentido, o professor precisa promover reflexões coletivas que proporcionem aos alunos a mudança de papel, de escritor para leitor. Isto pode ser feito coletivamente, de maneira mediada pela professora ou individualmente, quando a criança se dispõe a revisar seus próprios escritos ou dos colegas.

- *Agora nosso texto está quase pronto! Vamos dar um título a ele? Disse a professora*
- *Título professora?*
- *Sim. Nosso texto está precisando de um título.*

- *Ah! Já sei. Ah! Não sei. Vela lá.*

A sala ficou em silêncio. Depois de alguns segundos, eles se manifestam:

- *As árvores verdes. Disse o aluno firmando olhar para a árvore colada na parede.*

Sobre gargalhadas e pensamentos, surgia um ou outro aluno que se manifestava:

- *A limpeza no meu bairro.*

- *Meu querido bairro.*

- *O bairro Novo Horizonte*

- *Ah, fessora já sei se o texto fala do nosso bairro, então...vamos colocar o título MEU BAIRO.*

- *Isso fessora. Meu bairro.*

- *É.*

- *Isso mesmo. Meu bairro. Bote lá fessora.*

E assim, escolhemos o título do texto. Após realizamos a leitura coletiva, para assim encerrar atividade com a avaliação dos alunos, com relação as atividades desenvolvidas.

- *O que mais chamou sua atenção na leitura do texto? Pergunta a professora.*

- *Gostei de aprender as palavras – disse uma aluna.*

- *Gostei de falar do meu bairro e da minha escola.*

- *Gostei da árvore e pregar na escola, no cartaz.*

- *Gostei de fazer o pedido pra árvore.*

- *é muito legal aprender a ler assim e escrever também*

- *Quem são os autores do texto?*

- *Nós escrevemos esse texto.*

- *Isso vocês são autores do texto.*

- *Nós professora. Vocês ajudaram.*

- *O que acharam das atividades crianças?*

- *Muito legal professora.*

- *Muito boa.*

- *Gostei muito de falar do bairro e de me desenhar na escola.*

- *Até consegui escrever. E nem sabia.*

- *Aprendemos a escrever as palavras.*

- *E aprendemos muita coisa.*

- *Contamos nossa história, onde a gente mora e tudo isso é legal.*
- *Gostei muito de escrever o texto. Bora escrever outro fessora.*
- *Ah, eu gostei muito da árvore;*
- *Ela vai realizar nossos sonhos.*
- *Vai realizar mesmo nosso sonhos. Fazer a gente ler.*
- *Foi muito bom fazer as atividades, colar, desenhar, escrever e fazer texto.*

- Realmente essa atividade foi ótima. A gente aprende muita coisa e envolve as crianças. Elas gostam muito, percebi que se envolveram e participaram com muito gosto. Essa atividade já vi fazerem, mas com pessoas adultas. Interessante, muito interessante. As crianças gostam e participam – diz a professora.

Através dessas atividades lúdicas demos voz para criança e com isso pudemos observar a riqueza para os textos. Essa atividade é interdiscursiva por envolver professores e crianças, mas também é intersubjetiva porque envolve as subjetividades dos professores e alunos. Observamos a troca intersubjetiva mediando conhecimento, a experiência, a vivência, onde os professores no seu papel de mediador qualificado, segundo Vygotsky, estão inserindo as crianças nos saberes sistematizados.

O olhar expectante dos alunos, a participação das crianças e envolvimento foi um momento didaticamente rico, porque as crianças foram inseridas em seu contexto, falando de sua vivência. As crianças estavam atentas, inclusive aquelas que viviam dispersa, bagunçando ou apenas observando.

Um momento interessante aqui é que o professor não é o autor dos textos, nem um mero “escriba”, aquele que se limita a transcrever a fala dos alunos. Ele pode e deve contribuir, questionando e dando orientações.

Trazer a vivência do bairro das crianças, não é apenas para a criança escrever com coesão e coerência, mas para a criança reelaborar seus conceitos, se apropriar do conhecimento sistematizado pela Linguagem, mediando os conhecimentos assistemáticos, vivenciados da criança, espontâneos e os conhecimentos da escola.

Vale destacar que, a criança não está inserida em um mundo sem sentido e significados, mas em um mundo cultural, vivencia sentidos significados que são partilhados pelos seus amigos, familiares, pelos meios de comunicação, Este mundo de sentidos e

significados apreendidos ao sabor da vida que como diz Fontana, que na atividade de produção textual a criança possa refletir e reelaborar esses conhecimentos de forma sistematizada.

Para o Pacto a criança escreve para compreender a coesão e coerência apenas dos textos, mas queremos possibilitar experiências ricas e diversificadas para que a criança possa ter acesso aos conhecimentos sistematizados, participar como interlocutor, reelaborar suas experiências, seus saberes prévios e se apropriar dos conhecimentos sistemáticos historicamente acumulados.

Ao final, foi feito pelas crianças a transcrição do texto coletivo no caderno e combinado para socializar com outros colegas, amigos do bairro ou alguém da família. No momento da transcrição os alunos com mais dificuldades eram auxiliados pelos professores e alunos com menor dificuldade. O texto elaborado ficou da seguinte forma:

MEU BAIRRO

Meu bairro é muito bonito, tem muitas árvores e muitas pessoas. O nome do bairro é Novo Horizonte* e fica em Cametá.

As pessoas que moram lá vivem muito unidos e gostam de conversar e ajudar as pessoas.

Gosto muito de brincar de bola, de boneca, de correr com os meus colegas. Brincamos também todas as tardes de estudar, de dar aula.

Nosso bairro é muito bonito, mas falta ainda muita coisa, como um parque de diversão para brincarmos ainda mais, mais escola, posto de saúde, calçadas, asfalto, supermercados, prédios, farmácias e o prefeito tem que mandar tirar o lixo das ruas e tapar os buracos para passar carros e bicicletas e para que o lixo não traga doenças.

Quando o bairro está limpo e bonito as pessoas ficam felizes. Nosso bairro é muito grande e bonito.

AUTORES: Alunos do 3º ano

* Nome do bairro fictício

Observamos que a leitura e escrita implica não somente em um ato cognitivo, envolve aspectos socioafetivos, o que indicava a complexidade do ato de ler. Nesse sentido

Falabelo (2004) verifica que os alunos, quando atingem um nível de compreensão, consequência das inúmeras situações de mediações ocorridas na sala de aula, sentem-se afetivamente mais engajados com as atividades propostas, produzindo outros sentidos para a/na leitura, ressignificando-a. Refletindo sobre o papel do professor, como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, o autor destaca:

A nossa tarefa, no processo de leitura, seria, então, possibilitar acesso dos alunos ao material simbólico, através de uma mediação que provoque a relação com a cultura e, ao mesmo tempo, permita a eles aventurar-se na busca e descoberta da pluralidade de sentidos, sem deixar de considerar, contudo, que o processo de leitura é uma relação social (FALABELO, 2004, p.152).

Observamos, entretanto, que nos momentos de produção de textos havia alunos que ainda não dominavam o sistema linguístico. Alguns deles vinham à nossa mesa questionando sobre sílabas e palavras.

Aqui concordamos com as ideias de Vygotsky quando diz que a linguagem deve ser pensada não apenas como técnica, mas como reflexão e constituição da consciência. Nos parece que através da fala da professora que a concepção que tem é que o PACTO dar para ela, com a concepção tecnicista e por conta disso a criança não se apropria da concepção de linguagem na acepção Vygotskyana. Não dar valor a significação, a riqueza semântica do texto, a polissemia das palavras, pois a professora utiliza uma concepção da linguagem fragmentada, segmentada. A precedência da forma da linguagem sobre a função.

Melo (2000), a partir de uma concepção Bakhtiniana de linguagem, ressalta que a linguagem é um processo de interação entre as pessoas que falam uma língua e que, nesse processo, produzem “efeitos de sentidos” que provocam cada vez mais sentidos e significados. Por isso,

A linguagem é polissêmica, ou seja, produz vários sentidos e polifônica, isto é, o sentido provém de várias vozes. A leitura e a escrita, desde a fase inicial, devem seguir, assim, o percurso da polifonia e da polissemia. É aí que a escrita e a leitura se encontram com a criança que deseja ser leitora e escritora. (MELO, 2000, p.4)

Para aqueles que veem na linguagem apenas um código aleatório, Vygotsky diz que: “Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.” Para Vygotsky a criança precisa ter o acesso a significação e mesmo pequena a criança precisa fazer o exercício de reflexão.

Durante a produção do texto coletivo verificamos que existem variações no ritmo da aprendizagem, ou seja, nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, que alguns dos alunos pelo fato de terem pouco contato com a leitura e a escrita poderão demorar um tempo maior para serem alfabetizados, que a frequência e a atenção às aulas são fatores importantes para um bom desempenho.

Diante disso, cabe-nos dizer que a atividade proposta à professora e às crianças privilegia atividades ligadas ao acesso dos alunos à cultura escrita, consistia em criar momentos nos quais os alunos pudessem vivenciar os modos de utilização da cultura escrita. Através destas atividades fugimos daquela compreensão de leitura escrita que se faz divorciada da vivências dos sujeitos, tão comum e tão criticada nas escolas.

Os alunos instauraram uma relação com a escrita que tornou possível o fluir das ideias, de suas narrativas. E aqui Benjamin (1983) é a inspiração, ao dizer que a matéria do narrador é a vida humana, a experiência própria ou por outros relatada. Cabe ao narrador relatar suas próprias experiências ou as que lhe chegam pelas palavras do outro. A escritura, assim, foi tecida num jogo de (com) partilhamento intersubjetivo, instaurando momentos ricos em interação verbal, fazendo emergir o diálogo e a narrativa impregnada de vivências e saberes.

Assim, segundo a perspectiva teórica histórico-cultural, tem ela sua singularidade, que é a sua história pessoal, construída nas relações sociais, mas composta dos sentidos e significados que atribui às suas vivências, experiências, isto é, ao que vive, como vive e como sente, de forma que seus processos afetivos são construídos “ao longo de sua história pessoal, inserida numa condição histórico-cultural específica” (Oliveira e Rego, 2003, p. 32). Diante disso, pode-se supor que as formas de viver e manifestar sua vida emocional e afetiva estão profundamente relacionadas com esses aspectos que as constituem. Suas emoções, assim, indiciam os modos como a mesma relaciona-se nos diferentes contextos sociais e culturais.

É importante explicar para você leitor, neste momento, que a dimensão afetiva, que citamos aqui, é aquela que se dá a ver nas relações com o conhecimento, que é produzida na corrente de significados e sentidos em circulação, os quais afetam os sujeitos de diferentes formas.

Observamos que os alunos atribuíram significados e sentidos as atividades e por eles foram afetados. Aquilo que significa e tem sentido para nós é o que nos marca e nos vinca,

que nos forma. “Só fica o que significa”, o que, de alguma forma, nos afeta e se torna relevante para nós (Oliveira, 2001, p. 34). Nas relações que estabeleceram com os conhecimentos – leitura e escrita. “emoções e reações, modos de sentir e de se comportar também se revelam” (SMOLKA, 2001, p. 96).

Ao ler e escrever, as crianças foram compreendendo algumas funções da escrita, descobrindo para que esta serve e isso os afetou, produzindo prazer na elaboração de seus dizeres. É, assim, na relação com o conhecimento que o afeto se mostra, intensificando e expandindo esse conhecimento.

Ao descobrir as possibilidades da escrita, as crianças foram reconfigurando sua própria relação afetiva com a mesma. Se no início da escritura, indiciam-se as marcas do afeto de desinteresse pela escritura, por parte de diversos alunos, agora, à medida que esta avança, esse afeto é reconfigurado, cedendo lugar ao interesse, ao envolvimento, ao prazer. “Esses afetos para Falabelo (2005) mostram o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, esse conhecimento altera, expande e enriquece as possibilidades das experiências afetivas vividas pelos sujeitos”.

O afeto, assim, não aparece como algo isolado, como atributo do professor, ou do aluno, mas dá-se a ver como algo que é possível de ser construído na relação com o objeto de conhecimento e na relação com os outros, como enfatiza Falabelo em seus estudos. De forma, nesta falas e produções, o afeto não se mostrou apenas na relação com o conhecimento, mas na relação entre os próprios alunos e com o professor, enquanto mediador, que os incentivava a prosseguir, valorizava os seus dizeres. Essa atitude do mediador, foi, muito importante para estabelecer uma relação de confiança com os alunos, de modo a que eles se sentissem mais seguros e respeitados em suas elaborações.

Segundo Falabelo (2005), á medida em que foram reconfigurando sua relação com a escrita, ao mesmo tempo, foi intensificando-se a relação afetiva entre eles, sustentando a elaboração conjunta dos seus dizeres. Assim, ajudando-se, construindo seus dizeres, experimentaram a indissociável relação entre a dimensão afetivo/emocional e a cognitiva.

Para este autor, o sujeito não escreve para si mesmo, mas para compartilhar, para relacionar-se com os outros, para ser reconhecido pelo outro. Divertiam-se, ao elaborar seus dizeres, e, ao mesmo tempo, em ansiedade de prazer e contentamento. Descobriam, que a

escrita é um instrumento de comunicação, e, muito mais, de relação social, de mediação intersubjetiva.

4.9.2 Eu e Minha Escola

No dia seguinte, após o soar da sirene, as crianças vêm correndo, para entrar na sala de aula e pegar seus lugares. O correr é uma diversão para eles. Propomos a professora a uma atividade de recorte, colagem desenho e pintura. Nessa atividade os alunos se desenharam, usaram sua criatividade. A atividade era relacionada à atividade do dia anterior, seu Bairro.

- *Boa tarde*
- *Boa tarde professora – Animados gritaram os alunos.*
- *O que vamos fazer hoje fessora.*
- *Escrever texto?*
- *E ler professora?*
- *Sim. Vamos.*
- *Vamos continuar falando do bairro para dar seguimento a aula de ontem.*
- *É professora?*
- *Ah então....vamos falar da escola? Por que fessora nossa escola tá dentro do bairro (risos)*
- *É. Nossa escola está dentro do bairro. Vocês querem falar da escola?*
- *Isso professora.*
- *Então vamos lá?*
- *Vamos trabalhar coletivamente. Eu e a professora vamos ajudar. Na verdade vamos ajudar uns aos outros. Certo?*
- *Certo.*

Como observou-se estávamos planejadas para trabalhar o Bairro, porém através da manifestação de um aluno, apoiado posteriormente pelos demais, fomos levados a mudar nosso plano e partir do interesse da criança. Para inicio da atividade a professora mediadora da turma, distribuiu meia folha de A4 para cada aluno e dias caixas de sapatos com lápis de cor, foi colocada no centro da sala com lápis, tesoura e cola, para que as crianças pudessem usar coletivamente.

A atividade foi de recorte e colagem, inserindo a leitura e escrita. Colocamos uma mesa, com ajuda dos alunos no canto da sala e sobre ela um papel 40 k para que os alunos fizesse a atividade. Para não causar tumultuo, pedimos aos alunos que se lembrassem dos grupos formados na aula anterior e escolhessem um para representar o grupo.

Os grupos representados, foi o momento de desenhar. Os alunos com régua e lápis na mão desenharam o espaço da escola e seu entorno. Os demais alunos davam palpites e envolvidos com a atividade ajudavam os colegas a lembrar das dependências da escola.

- Na hora de desenhar pintar, colar eles ficam espertos, mas na hora de escrever vem à dificuldade – disse a professora ajudando os alunos na atividade.

- *E agora professora? Interrompeu um aluno.*

- *Agora cada aluno vai pegar o seu papel e se desenhar.*

- *Me desenhar? (gargalhadas na sala)*

- *É João faz este teu topete horrível e pinta de louro.*

- *E tu faz esta tua canela fina. (muitos risos)*

- *Mão a obra – disse a professora.*

As crianças mostraram-se felizes, envolvidas com aquela atividade. Estavam se desenhando e teria que sair o desenho mais perfeito. Não omitiram os detalhes, do cabelo, do nariz, da roupa, o modo de vestir, a cor etc, suas características ganharam espaço e a imaginação também. Veja na imagem abaixo:

Figura 24 – Alunos produzindo suas imagens



Fonte: Arquivo pessoal

As crianças atentas aos detalhes. O silêncio tomou conta da sala por alguns instantes, até que suas imagens foram ganhando forma e colorido. Nas palavras de Vygotsky (1988, p. 99) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”. Essa afirmativa de Vygotsky aponta a importância do social, bem como o significado da atividade coletiva, a exemplo dos estudos programados em grupos, em que as trocas entre os alunos e a mediação do professor agem como facilitadores da aprendizagem.

O envolvimento do aluno evita o desgaste emocional do professor em situações de indisciplina, deixando evidente que o compreender envolve, além do aspecto cognitivo, aspectos sócio afetivos. Por outro lado, o professor, por meio de suas ações, promove tentativas de incentivar os alunos à leitura e favorece a ampliação do horizonte de compreensão do aluno.

Figura 25 – Alunos desenhando o espaço escolar



Fonte: Arquivo pessoal.

Na continuidade da atividade, a professora da turma orientou os alunos a recortar suas imagens e, esperando a vez de cada um, colar em algum lugar da escola a sua produção. Posteriormente os alunos foram orientados a escrever seu nome e identificar sua imagem. E assim os alunos fizeram. Os alunos com dificuldades de escrever o nome foram mediados pelas professoras.

- *Agora chegou o momento de escolher um título para nossa atividade.*
- *Nossa escola.*
- *Escola*
- *Escola bonita*
- *Escola legal*
- *Eu e minha escola – Disse a professora da turma.*
- *Oque vocês acham crianças?*
- *Isso professora. Muito bem. Ficou legal.*
- *Eu e minha escola professora.*

E assim escolheu-se o título da atividade. Que ficou de acordo como mostra a figura a 26 a seguir:

Figura 26 – Atividade desenvolvida com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Para Vygotsky, quando propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1994, p. 101).

O trabalho em grupo possibilitou o desenvolvimento do potencial daquelas crianças com o auxílio de outros, ou seja, os alunos podem aprender uns com os outros. E é na zona de desenvolvimento proximal que ocorrerá à intervenção pedagógica.

A leitura foi trabalhada no momento da escrita dos nomes das crianças e durante a produção do título da atividade, em que a professora foi escrevendo no quadro e lendo com as crianças. E também realizamos a avaliação escrita.

- *Agora escrevam no caderno o que vocês acharam da atividade.*
- *Escrever no caderno, professora.*
- *Sim*
- *É aí que o bicho pega – disse a professora da turma (risos)*
- *Vamos ajudar*

Os alunos se manifestaram de diversas formas e formas ajudando a escrever as frases ou somente palavras, tais como:

- *Gostei muito da atividade*

- *Foi boa*
- *Eu fiquei bonito no desenho*
- *Gostei*
- *Lemos muito*
- *Foi bom fazer*
- *Boa*
- *Legal*
- *Muito legal e divertida*

E assim avaliamos nossa atividade do dia. A professora mostrou-se prestativa e ajudou em todos os momentos.

A leitura é uma atividade cognitiva, que requer construção de sentidos, que envolve processos de percepção, memória, inferência e processamento. Vygotsky (2007) nos mostra que a escola sempre tratou a aprendizagem pautando-se somente naquilo que a criança seria capaz de realizar autonomamente, mas o principal foco de atuação da escola deveria ser nos processos que ainda não amadureceram que são ainda “brotos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.98).

Durante a atividade agimos como mediadores entre o aluno e o objeto do conhecimento, percebendo aquelas crianças como sujeitos criativos, conhecedor de estratégias, orientando e coordenando para tornar o aluno crítico, capaz de tomar decisões, analisar e resolver pequenos problemas, aprender conhecimentos científicos e transmitir os conhecimentos adquiridos. Considerando a criança como sujeitos ativos e interativos. Aquela criança que, busca na escola o encontro com o outro e com o conhecimento para constituir-se em sua humanidade, porque “é no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos” (FONTANA, 2000, p. 174).

E nesse movimento intersubjetivo, enquanto mediadores, as nossas teorias e nossos propósitos estabilizados, os quais incluem formas de compreender as relações com o conhecimento como um saber de nosso ofício, mostram-se frágeis diante da intensidade das relações sociais, que são as relações com o saber que vivem, alunos e professores, em sala de aula. Assim, “mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula” (FONTANA, 2000, p. 106).

Compreendemos que desenvolvendo esses tipos de atividades na sala de aula se trabalha a leitura na perspectiva Vygotskyana, possibilitando aos alunos a vivência do que significa ler na vida, na sociedade, e a si mesmo, aos outros etc.

Assim, quando a língua é concebida como interação, os sujeitos são atores e construtores sociais que constroem o sentido no texto. É na interação mediado pelo professor, pelas experiências, pelas vivências desses leitores, que essa complexa atividade de produção de sentido se realiza; ler não é decifrar, não é transformar letras em sons, sem atribuir um significado para aquilo que se está lendo. A linguagem e sua construção social e individual, como diz Fontana.

A satisfação das crianças, por meio de uma prática alfabetizadora significativa, constitui-se numa emoção mobilizadora, que estimula o sujeito a avançar em seu percurso formativo, conforme demonstrou Vygotsky (1997) em seus estudos.

Portanto, pode-se dizer que as formas dos alunos desenvolverem a atividade de colagem, de leitura, considerando sua realidade social, puderam viver e manifestar suas emoções e afetos, no contexto das relações intersubjetivas. Esses momentos, fazem-se marcados e trazem os condicionamentos de sua constituição em uma sociedade que privilegia, valoriza e espera do homem um tipo determinado de atitude diante dos eventos que vive e experimenta.

Esses alunos, vindos de famílias empobrecidas, como enfatiza Falabelo, podem ser tudo: menos incapazes de pensar, de criar, desde sejam dadas as condições adequadas, e isso ficaram confirmado nas atividades desenvolvidas.

Essas condições adequadas seriam colocá-los em interação com a cultura, isto é, disponibilizar a eles enriquecedoras experiências com os produtos culturais simbólicos; que lhes mostremos alternativas criativas e que os levemos a pensar utilizando suas experiências.

Dessa forma, nos ariscamos em dizer que não é possível pensar em transformação na sala de aula, em seu processo de aprendizagem, sem a transformação das relações que ali se produzem. As relações de sala de aula também são relações sociais, com um contexto povoado de sentidos enunciados por sujeitos heterogêneos em suas condições de apropriação do conhecimento, em seus modos de viver o lugar social de alunos, , com a autoridade da professora, com o espaço escolar, em seus modos de se relacionarem com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que os dados foram sendo construídos nas Rodas de Conversas, entrevistas, observações, leituras e intervenções, novos aspectos do tema investigado foram se desvelando aos participantes da pesquisa e apontando os vieses possíveis para a compreensão da realidade e para necessárias superações.

A análise teórica dos autores que levantam a discussão sobre a constituição humana foi essencial para o desenvolvimento desse estudo, uma vez, que eles foram confrontados com a realidade encontrada na pesquisa de campo e assim, fortaleceram-se, permitindo-me encontrar respostas para meus questionamentos. Assim, pudemos constatar que a constituição da singularidade do homem é fruto das relações que o mesmo estabelece com o meio onde vive. Essa interação com as pessoas e com os grupos sociais permite ao ser humano apropriar-se de valores e culturas e, assim, produzir sua própria forma de pensar e agir sobre a realidade.

As professoras que participaram das rodas de conversas possuem mais de treze anos de profissão, duas já encerrando a carreira, com larga experiência na área da educação. Em suas falas e mesmo com tantas experiências, o PNAIC foi visto por elas como uma formação muito proveitosa e produtiva. Embora afirmem que a formação foi proveitosa, as possibilidades da real mudança das práticas advêm da recusa ou dificuldades da desvinculação de suas experiências e conhecimentos práticos que adquiriram ao longo dos anos de docência. Então esta formação não garante a este professor uma segurança, uma tranquilidade para o exercício de seu trabalho docente.

Concluimos que, a chegada de pacotes de formação que desconhece a vivência dos professores não leva consideração de toda formação provoca insegurança e talvez possamos supor que a não adesão total ou parcial de forma que chegam à escola podem provocar medo ao professor pelo desconhecido, por algo que ele não domina.

Relatam em suas falas que vivem em caminhos opostos escola e Pacto, pois precisam trabalhar as metodologias propostas pela escola e as quais o Pacto propõe. No entanto, essa visão das professoras representa a não compreensão, ou a mesclagem, onde precisam atrelar, por exemplo, os direitos de aprendizagens aos conteúdos programáticos propostos pela escola.

As diferenças entre como alfabetizavam antes e depois do PNAIC segundo as professoras são diversas, pois hoje o lúdico passou a ser praticado com mais frequência, mas algumas vezes sem objetivo e observamos a existência da exigência com os registros e resultados, como uma espécie de controle das atividades desenvolvidas e esse controle faz com que ocorram os simulacros em sala de aula.

Ao se referir ao planejamento as professoras informaram que fazem de forma semanal, mas declaram que nem tudo que é proposto é executado. Apesar do lúdico ser um recurso muito valioso para levar o aluno a apropriação do SEA, nas palavras de uma professora a coordenação pedagógica da escola não acredita nos benefícios do lúdico para a aprendizagem, talvez pela forma como essas atividades estão acontecendo (sem objetivos em alguns momentos).

Certamente a ausência de orientação pedagógica favorece o acontecimento de atividades não planejadas, desde as brincadeiras no pátio da escola as atividades desenvolvidas na sala de aula. Acreditamos que a orientação pedagógica através dos coordenadores pedagógicos tem função imprescindível ao desenvolvimento pedagógico, principalmente no espaço escolar.

Outro dado observado e que atribui a falta de orientação por parte da coordenação, é a tentativa de obrigar os professores a trabalhar conteúdo programático e realizar provas, não orientando os professores sobre como podem está articulando-os aos direitos de aprendizagem e o objetivo do próprio programa.

Em relação às práticas de alfabetização com letramento, as professoras tentam fazer um trabalho dentro desta perspectiva recomendada pelo PNAIC, mas se percebe uma série de dificuldades em romper com as práticas antes adotadas.

As observações realizadas em sala de aula indicam ou parecem indicar que as crianças não vivem o ensino da leitura enquanto prática social, ao contrário o ritual apresenta-se como técnicas preocupadas com a forma e o som das palavras. Desta maneira, acredita-se que a leitura e escrita passam a não ser compreendidas a partir do reconhecimento da linguagem e do pensamento da criança que interagem de acordo com aquilo que conhece e faz parte da sua cultura, associando os sinais gráficos, formando palavras que representam a fala e tem sentidos e significados a existência humana.

Podemos dizer, então, que a prática pedagógica proposta pelo Pacto e desenvolvida na turma está reduzida ao mero ensino da linguagem quanto uma técnica, que visa a aquisição da leitura e da escrita, tornam-se superficiais, apenas entendendo a grafia e não os sentidos da leitura. Isso só reflete negativamente no processo de ensino e aprendizagem, já que, estão esquecendo o fato de sermos seres com singularidades diferentes umas das outras, com necessidades distintas e desejos particulares.

Sendo assim, a pedagogia da escola parece não estar voltada para individualidade, como propõe o Pacto, mas para formar sujeitos coletivos. As crianças estão sendo submetidas a técnicas programadas e controladas sem importar-se com a singularidade do aluno.

No contexto da sala de aula a maior preocupação concentra-se em alcançar a meta de repassar todos os conteúdos proposto pelo sistema de ensino e, assim o foco maior passa a ser o conteúdo e não o aluno como deveria ser, bem como o que é proposto pelo Pacto é deixado para segundo plano.

Essa situação talvez aconteça porque são transmitidos, através de uma prática pedagógica pouco atraente, ou melhor, dizendo, mecânica e sem espaço para questionamentos ou críticas. A criança ao ser submetida a esse tipo de ensino, não desabrocha as capacidades que necessita para se tornar um ser pleno, ativo e crítico.

O Pacto da Alfabetização na Idade Certa, cujo intento é de alfabetizar as crianças brasileiras ao final do 3º ano do ensino fundamental, até os oito anos de idade, constitui-se em um exemplo de política nacional que reflete a dificuldade do Brasil em aplicar conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas.

Pensando pelo aspecto da não alfabetização de alguns alunos dentro do ciclo de alfabetização, é perceptível um discurso de atribuição da culpa a alguém quando não se consegue atingir os objetivos propostos: ou jogam a culpa na família por não ajudarem, ou nos alunos por não terem interesse, ou nas colegas que não conseguem alfabetizar no tempo necessário.

Se considerarmos os dados levantados até o momento veremos que são os princípios do Pacto que estão equivocados, bem como são as práticas dissonantes das professoras que estão compondo esse quadro de não aprendizagem em relação a alfabetização, e é a falta de apoio das famílias o motivo para que os objetivos e princípios do Pacto não se efetivem nesta

instituição. Todos são responsáveis pelas metas não estarem sendo cumpridas, pois todos esses aspectos são responsáveis pela situação vislumbrada nesta instituição.

Para o PNAIC os professores devem estar preparados, motivados e comprometidos, para alfabetizar, mas de acordo com as falas dos professores não encontram-se destas maneiras, mas ao contrário. Sobre a concepção de escola a qual é concebida pelo programa como um espaço social, percebemos que neste espaço os protagonistas do ensino, não estão adquirindo os conhecimentos de maneira significativa. Os professores ainda sentem dificuldades e tem como desafio trabalhar a heterogeneidade

O processo de ensino-aprendizagem deveria estar pautados em princípios que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem, os quais ainda não foi dado as crianças a contemplação desses direitos.

Muitos professores ainda não conseguiram trabalhar a leitura e escrita considerando as práticas culturais, como pede e os diferentes gêneros discursivos pouco são explorados no dia a dia da sala de aula.

A Concepção de conhecimento de conhecimento como "construção" é pouco lembrada nas relações tecidas na sala de aula e dar-se ênfase em um sujeito ativo, por vezes esquecido que são interativos, inseridos em uma cultura, mediados pela linguagem como constituidora da consciência e auto reguladora das nossas ações.

Após análise verificamos que há a necessidade de maior adesão das professoras do ciclo de alfabetização as propostas do Programa, mais especificamente, no que diz respeito, as estratégias que lhes permitam a elaboração de um projeto integrado entre elas, que atenda os objetivos de cada ano, articulando-os, acompanhando-o e avaliando-os conjuntamente, revelando em suas práticas de sala de aula, as orientações que tiverem nas Formações do Programa, afim de não quebrar o Pacto firmado para melhoria da educação das crianças brasileiras.

É perceptível que nesta escola a proposta do Pacto em alfabetizar as crianças na idade certa (até os 8 anos), ainda segue a passos lentos. É um programa que focaliza a Formação continuada de professores, visando o aprimoramento das práticas que os professores utilizam em sala de aula, mas na prática não se efetiva com sucesso.

Através das falas foi possível observar que o que está acontecendo é a fragmentação da alfabetização, ou seja, se ensina os elementos para que os alunos aprendem a ler de forma fragmentada, como ensinar letra por letra e as famílias silábicas ou seja alfabetizar aos pedacinhos.

As concepções que as professoras demonstraram ter sobre aluno e alfabetização ainda estão pautados na educação nos moldes tradicionais, provavelmente, pelas concepções advindas do tempo em que foram alfabetizadas, que ainda se mantém. Entretanto, se faz necessário o reforço sobre a importância de que o professor reflita e repense suas práticas a fim de fundamentá-las com teorias atualizadas, contextualizando-as na relação com a realidade em que atua.

Percebemos que é preciso o trabalho conjunto no ciclo de alfabetização e articulado dos três anos do ciclo, ou seja, o que está em evidência é a visibilidade apenas do trabalho da professora do 3º ano, pois é o ano em que devem consolidar conhecimento e passar para o ano seguinte sabendo ler e escrever com autonomia. É o último ano do ciclo de alfabetização, desconsiderando que o sucesso do trabalho da professora do 3º ano depende da competência do trabalho realizado pelas professoras dos anos anteriores. Um dos argumentos para não realizarem um trabalho articulado é de que não tem tempo, pois se sentem sobrecarregados.

Apesar das professoras aderirem o Pacto, ainda não aderiram ou estão no começo para colocar em prática os princípios de organização do trabalho aos quais tiveram acesso nas formações e matérias elaborados e distribuídos por este Programa. Segundo as professoras durante as formações do Pacto é possível trocar experiências com professores de outra escola, mas no dia a dia da escola, não conseguem criar situações que possibilitem o trabalho integrado.

No entanto, foi possível concluir que os alunos avançam de ano, mas não por que foram alcançados os objetivos de cada ano, com relação à alfabetização e sim porque o Pacto propõe que os alunos não sejam retidos. Infelizmente muitos fatores influenciam para que neste ciclo ainda não se consiga a efetiva alfabetização ou pelo menos, que os alunos adquiram os conhecimentos mínimos esperados para este período e o reflexo disso são os altos índices de retenção no quarto ano, colocando sobre suspeita os princípios do Pacto.

A professora ao interagir, com seus alunos, parece não ter consciência de sua função enquanto mediador, entre a criança e o mundo e assim, não considerando a importância da

linguagem para uma prática de ensino transformadora que mobilize, e que dê resultados positivos para o desenvolvimento dos sujeitos, enquanto cidadãos que pensam e agem na sociedade onde vivem.

No entanto, fere a autonomia do professor ao planejar ações propostas pelo Pacto e ao avaliar estão delegando ao professor a responsabilidade pelos resultados. Assim as ações acabam reforçando ilusões. Ressaltamos a necessidade de ir além da lógica do discurso, investigar os fundamentos que sustentam o PNAIC e elucidar a não simplificação, ou a fetichização dos problemas educacionais.

Observamos que em nenhum material deste programa de formação continuada o contexto social é referenciado ou problematizado, possuindo aspectos da totalidade e da universalidade. É ressaltado que o papel do professor é garantir o direito da criança à aprendizagem, levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos.

O direito da criança aprender e do professor formar-se continuamente é expresso no PNAIC como uma necessidade e dever do Estado, mas deve garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados e garantir as condições do trabalho docente. Todavia, utiliza-se um discurso que não se diz fechado, mas mostra-se acabado quando não aborda as complexidades da escola e considera o indivíduo, professor, aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social e econômico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades de alguém ao modo de produção da vida.

O PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem o compromisso do pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos. Nesta breve análise não nos parece que há intenção de compreender o ser dos sujeitos de ensino e de aprendizagem, pelo contrário, parece restringir o desenvolvimento de uma personalidade plena de sentido.

No entanto, na proposta de formação continuada do professor alfabetizador está presente a singularidade, características específicas, e o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola e medeia a formação do professor alfabetizador, com propostas, objetivos, cadernos de formação, entre

outros. De acordo com os dados levantados e analisados identificamos a uniformidade e homogeneidade que compreende a dinâmica interativa do chão da sala de aula, em que ainda hoje, professores não conseguem se desatrelar das metodologias historicamente construídas em suas formações anteriores e os alunos são vistos de forma homogênea e não como sujeitos reais.

O PNAIC mesmo pretendendo colaborar com o crescimento do nível de qualidade da prática educativa dos professores, ainda, não conseguiu afetar esses sujeitos com sua proposta metodológica, os quais se utilizam de simulacros ou lentamente tentam romper com as práticas tradicionais, mas as condições sociais, materiais e estruturais as “impedem” de traçar novos caminhos.

É necessário compreender o sujeito da aprendizagem a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas ideias de universalidade, proporcionando aos alunos, no chão da sala de aula, sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, reflexiva, transformando o seu contexto social e transformando-se, pois comumente esse não é o caminho visto na maioria das escolas, o que faz com que os indivíduos não sejam reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem com os conhecimentos, conseguem e com os outros e nas atividades que desenvolvidas no dia a dia.

Precisamos colocar as crianças com suas especificidades e subjetividades, afetando elas com conhecimentos significativos, compreendendo os sujeitos na sua cultura sócio historicamente construída e mediada pela linguagem. Em nosso percurso teórico, assumimos a firme convicção de que é necessário compreender o sujeito da aprendizagem a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas ideias de universalidade.

Concluimos que, devemos proporcionar aos alunos no chão da sala de aula sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, reflexiva, transformando o seu contexto social e transformando-se, pois comumente esse não é o caminho visto na maioria das escolas, o que faz com que os indivíduos não sejam reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem com os conhecimentos, consegue e com os outros e nas atividades que desenvolvidas no chão da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02, Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**, unidade 01, ano 02, caderno laranja. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo**. Unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**: ano 03, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios.** Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ano 2: Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** Ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Ludicidade na sala de aula.** Ano 01, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Consolidando os conhecimentos.** Ano 3: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** Ano 03, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares:** ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Vamos brincar de reinventar histórias.** Ano 03, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** Ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos:** ano 03, unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização - Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** Ano 03, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ano 2: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ano 2: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Portaria nº 867, de Julho de 2012.** Que institui o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), suas diretrizes gerais e ações. Brasília, 2012.

_____. **Portaria nº 1.458, de Dezembro de 2012.** Ficam estabelecidos os critérios à adesão dos professores na Formação continuada de professores alfabetizadores para o Pacto e todas as implicações desta formação, como a seleção dos coordenadores, orientadores, supervisores e formadores. Brasília, 2012.

_____. **Portaria nº 90, de Fevereiro de 2012.** Define a remuneração para os participantes dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. Brasília, 2012.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

_____. **Medida Provisória nº 586, de Novembro de 2012.** Formaliza a contribuição financeira por meio da remuneração oferecida aos participantes dos processos de formação continuada para atuação no Pacto, pela União. Brasília, 2012.

_____. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. **Lei nº 12.801, de 12 de Abril de 2013.** Conversão da Medida Provisória nº 586 de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro e técnico aos entes federados ao PNAIC, e também altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e suas atribuições. Brasília, 2012.

_____. **A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a conceder Bolsas aos participantes de programas de aperfeiçoamento como, professores da educação básica e outros. Brasília, 2012.

_____. **A Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Trata das atribuições do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília, 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 27 de Fevereiro de 2013.** Norteia as diretrizes e orientações para o pagamento das bolsas dos participantes do curso de formação continuada do Pacto e suas atribuições. Brasília, 2012.

_____. **Resolução nº 12 de 8 de Maio de 2013.** Altera a Resolução nº 4, de fevereiro de 2013, estabelecendo novas formas de repasse financeiro para manutenção do Pacto e traz em seu teor um TERMO DE COMPROMISSO PARA O BOLSISTA, que o professor que participará da formação continuada para o Pacto deverá preencher. Brasília, 2012.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAGGIO, Silva Lúcia B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FALABELO, R. N. O. **Afetividade e Conhecimento: A apropriação da leitura e da escrita por uma mulher**. In. Margens / Revista interdisciplinar do Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação- CUBT/UFPA- v.1 n.4 (dez/2007) – Abaetetuba, PA: 2005.

_____. **A Indissociável inter-relação afetividade e cognição nos, processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2005 (Tese de Doutorado).

_____. Formação Humana, docência, afetividade e linguagem: para além de um sujeito racional. In: OLVEIRA, Damião Bezerra. ABREU, Waldi Ferreira de. Brito. Maria dos Remédios de. (Orgs). **Educação em tempos precários: A formação entre o humano e inumano**. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

FERREIRO, E. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 1994.

FREITAS, M. T. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1994.

KLEIMAN, A.B (Orgs.). **Preciso Ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Mercado de letras, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS; MARCONI. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE, Menga; André, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander R.. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (Tradução de Maria da Penha Villalobos) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Edusp, 1998.

_____. Vigotsky. In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R. & LEONTIEV. A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K de; REGO, T. C. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. IN: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Orgs). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1975

SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1989.

SMOLKA, A. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus 1993.

_____. A. L.; De Góes, M. C. R. & Pino, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escala: uma perspectiva social**. 17 col. São Paulo: Atica, 2001.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª. Ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª. Ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminho**. Artigo Revista Pátio – Revista Pedagógica, Artmed Editora. 29 de fevereiro de 2004.

_____. Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Magda. **Linguagem e escala: uma perspectiva social**. 17 col. São Paulo: Ática, 2001.

SMOLKA, A. B. Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo.** Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola 2003.

VAN DER VEER; René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** (Tradução de Cecília C. Bartalotti) São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Paulo : Ícone : Ed. Da USP, 1987.

_____. L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: LURIA et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** (Tradução de Rubens Eduardo Frias) São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. Lev S. **A formação social da mente.** (Orgs. Cole et al.) (Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, Lev Seminovick, LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** (Tradução de Maria da Penha Villalobos) São Paulo: Ícone, 1988.

_____. Lev S. Manuscrito de 1929: **temas sobre a constituição cultural do homem.** Educação & sociedade, n. 71, 2 ed. p. 21-43, out. 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

- _____. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícones, 2006.
- _____. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: 1962.
- _____. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** SP: Martins Fontes, 2000.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. As emoções e seu desenvolvimento na infância. IN: _____ **O Desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo : M. Fontes, 2001.
- _____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo : M. Fontes, 2004.
- _____. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Unimarco, 1993.
- _____. **Obras escogidas.** v.1. Madrid: Visor, 1991.
- WERTSCH, James V. **Vygotsky e da formação social da mente.** Barcelona: Polity Press, 1988.

ANEXO 1 – Poema sobre Letramento

O que é letramento

Letramento não é um gancho em que
se pendura cada som enunciado, não
é treinamento repetitivo
de uma habilidade, nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é
diversão. é leitura à
luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o
presidente, o tempo, os
artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na
geladeira, um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países
desconhecidos, sem deixar sua
cama é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo, sinais de
trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bula de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo, um
mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

(Magda Soares)

ANEXO 2 - Os direitos de aprendizagem em língua Portuguesa.

Leitura

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/Q; G/CU; R/RP; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JO; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	C

Oralidade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C

Produção de textos escritos



	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética



	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

ANEXO 3

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: _____

NOME: _____

Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Abr.	Jul.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

	Abr.	Jul.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

Produção de textos escritos

	Abr.	Jul.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

Oralidade

	Abr.	Jul.	Ago.	Dez.
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

Leitura

	Abr.	Jul.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.				
Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

ANEXO 4 – Instrumentos de avaliação

ESCOLA: _____

PROFESSORA: _____

TURMA: _____ ANO LETIVO: _____

MAPA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

■ PRÉ-SILÁBICO
 ■ SILÁBICO SEM VALOR
 ■ SILÁBICO COM VALOR
 ■ SILÁBICO ALFABÉTICO
 ■ ALFABÉTICO

Nome do Aluno	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
01	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
02	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
03	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
04	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
05	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
06	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
07	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
08	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
09	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
19	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
20	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

LÍNGUA PORTUGUESA	3º TRIMESTRE/____		
LEITURA	DESENVOLVIMENTO		
	NÃO	PARCIAL	SIM
- Identifica letras e palavras conhecidas em poemas acrósticos.			
- Acompanha, por meio de texto impresso, a declamação de diferentes poemas feita por outra pessoa.			
- Localiza e sublinha rimas em poemas.			
- Relaciona sentidos possíveis para um poema a imagens.			
- Identifica e circula a aliteração (repetição de letras) em poemas.			
- Demonstra domínio da estrutura do poema, ordenando em estrofes os versos de poema já conhecido.			
- Identifica semelhanças e/ou diferenças estruturais entre diferentes poemas, quanto ao número de versos e de estrofes.			
- Cumpre instrução de jogo ou brincadeira lida por outra pessoa.			
- Associa instruções com informações representadas por desenhos.			
- Identifica números e palavras conhecidas em instrução de jogo ou brincadeira.			
- Infere qual é o jogo ou a brincadeira, a partir de pistas textuais (palavras conhecidas, número de participantes, material usado, etc.).			
- Ouve e acompanha, por meio de texto impresso, a leitura de instrução de jogo ou brincadeira.			
- Identifica e sublinha palavras (verbos) que indicam "o que fazer".			
- Demonstra domínio da estrutura da instrução de jogo ou brincadeira já conhecida, enumerando suas partes.			
ESCRITA	DESENVOLVIMENTO		
	NÃO	PARCIAL	SIM
- Completa poemas e acrósticos, com palavras conhecidas.			
- Completa poemas com palavra que mantenha a aliteração em um verso (repetição intencional de letra).			
- Seleciona, dentre alternativas, palavra que complete um poema, estabelecendo rima entre versos.			
- Completa poemas com palavras, com apoio de desenho, cuja lacuna final seja formada por sílaba simples.			
- Escreve versão própria de poema já conhecido.			
- Completa lista de palavras ligadas ao universo dos jogos e brincadeiras, a partir de desenho e letra inicial.			
- Completa instrução de jogo ou brincadeira, com base em quadro de palavras.			
- Emprega vírgula e ponto final em instrução de jogo ou brincadeira.			
ORALIDADE	DESENVOLVIMENTO		
	NÃO	PARCIAL	SIM
- Lê em voz alta, versos de poemas conhecidos.			
- Elabora oralmente poemas acrósticos, a partir de nomes próprios ou comuns sugeridos pelos colegas e/ou pelo professor.			
- Declama pequenos poemas.			
- Manifesta oralmente opinião a respeito dos poemas ouvidos, justificando de qual gostou mais e por que razão.			
- Combina regras para um jogo.			
- Ensina jogo ou brincadeira aos colegas, buscando clareza na fala e se apoiando em gestos.			
- Compara oralmente modos diferentes de realizar uma mesma brincadeira ou jogo.			

MATEMÁTICA	3º TRIMESTRE/____		
NÚMEROS E OPERAÇÕES	DESENVOLVIMENTO		
	NÃO	PARCIAL	SIM
- Lê, produz e interpreta escritas numéricas até 100;			
- Estima quantidade de elementos em uma coleção;			
- Realiza agrupamentos de 10 unidades para contar e comparar quantidades;			
- Interpreta e produz escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática;			
- Realiza estimativas ao trabalhar com quantidades, operações e soluções de problemas;			

ANEXO 5: MODELO SEQUENCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXO(S) TRABALHADO(S) (Leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística: Sistema de Escrita alfabética, Textualidade, Discursividade)	DIREITOS DE APRENDIZAGEM CONTEMPLADOS	TEMPO PARA REALIZAÇÃO	MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS
ATIVIDADE 1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Roda de conversa: Iniciar esta Sequência Didática conversando com os alunos que é comum nas famílias existir alguém que saiba fazer um prato bem gostoso. ▪ Questionar os alunos: Na sua casa quem costuma cozinhar? ▪ Você já ouviu falar em receita Culinária? O que você sabe sobre receita? ▪ Visitar a Cantina e conhecer o cardápio da escola, conversar com a cantineira sobre o que ela usará e como fará o lanche do dia. ▪ Registrar coletivamente no chambril o lanche do dia da escola. (da maneira que os alunos falarem). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir em situações que envolvam a oralidade individual e coletiva. ▪ Mapear o conhecimento dos alunos sobre o gênero em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oralidade: ▪ Participar das interações cotidianas em sala de aula: escutando com atenção e compreensão; respondendo as questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor. ▪ Sistema de Escrita Alfabética ▪ Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. 	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Alunos e professor, cantineira. ▪ Caderno, lápis, borracha, lápis de cor. ▪ Papel Chambril.

<p>para ser produzida na próxima aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar que os alunos realizem a leitura da receita que ele escolheu. ▪ Distribuir para os alunos um livro de receitas para ser confeccionado em casa com o seus responsáveis. 	<p>receita de modo a escrevê-la com sucesso.</p>	<p>ao destinatário e ao contexto de circulação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura: ▪ Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. ▪ Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão. 	<p>argumentando.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar a fala do outro. ▪ Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. 		<p>diferentes suportes: Revistas, jornais, sites, entre outros.</p>
ATIVIDADE 5 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir a receita escolhida pela turma na aula anterior. ▪ Distribuir para a turma a cópia da receita. ▪ Seguir o cartaz da receita fixado na sala. ▪ Saborear a receita. ▪ Solicitar que os alunos escolham um colega da sala para realizar a troca do seu livro de receitas confeccionados da atividade anterior. ▪ Selecionar as receitas preferidas da turma para disponibilizar no blog da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apropriar-se das informações contidas na receita de modo a escrevê-la com sucesso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura: ▪ Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. ▪ Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. ▪ Executar textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. 	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingredientes e utensílios previstos na receita. ▪ Cópias da receita.