



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Martins Tassoni, Elvira Cristina; Fernandes, Jonas
O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 13-26
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061456002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano

Read and Write Program: An experience with 4th and 5th grades

Elvira Cristina Martins Tassoni¹

Jonas Fernandes¹ (*in memoriam*)

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que investigou como o material didático do Programa Ler e Escrever vem sendo explorado nas classes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Campinas (SP). O material empírico foi produzido por meio de observações realizadas nas duas classes e de informações fornecidas pelas professoras. Os resultados evidenciaram que: (i) há pouca variabilidade organizacional das aulas e pouca interação entre os alunos para discutirem as atividades propostas; (ii) as dificuldades das professoras em relação ao uso do material, às vezes, eram transferidas para os alunos; (iii) o professor pode cometer o engano de ver as práticas de leitura e de escrita como naturais e de fácil aprendizagem, considerando a linguagem escrita como um objeto transparente, que se revela por si só. Há necessidade de reflexão sobre as ações cotidianas que se automatizam devido às condições de trabalho, que dificultam a concretização de espaços para discussão.

Palavras-chave: Material didático. Política educacional. Práticas pedagógicas. Programa Ler e Escrever.

Abstract

This article brings the results of a research that investigated how the teaching materials of the Programa Ler e Escrever have been used in 4th and 5th grade classrooms of a State Elementary School in the city of Campinas (SP). The empirical material was produced by observing classes in both grades and using information provided by the teachers. The results show: (i) little organizational variability in classes and little interaction between students for discussing the activities proposed; (ii) that the teachers' difficulties in using the material were sometimes transferred to students; (iii) that the teacher may make the mistake of seeing the reading and writing practices as something natural and easy to learn, considering written language as a obvious object that reveals itself alone. It is necessary to reflect on the day-by-day actions that end up automatized due to labor conditions, which makes it more difficult to create space for discussion.

Keywords: Teaching material. Educational policy. Pedagogical practices. Read and Write Program.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, Km 136, Campus I, Pq. das Universidades, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.C.M. TASSONI. E-mail: <cristinatassoni@puc-campinas.edu.br>.

Introdução

Este artigo traz alguns resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo a utilização do material didático do Programa Ler e Escrever, que se constitui na política educacional vigente para a área da alfabetização no Estado de São Paulo. A investigação teve como instituição-campo uma escola estadual da cidade de Campinas (SP) e como foco de observação as classes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como questão-problema investigar como o material didático do Programa Ler e Escrever vem sendo trabalhado, compreendido e incorporado nos referidos anos do Ensino Fundamental. Buscaram-se dados para que fosse possível discutir as práticas pedagógicas em sala de aula, seus impactos para o processo de alfabetização e o desenvolvimento de competências para leitura e escrita.

Assim, inicialmente apresentam-se informações sobre os dois últimos programas de formação de professores do estado de São Paulo, problematizando alguns aspectos teóricos sobre a formação de professores e sobre o ensino da língua materna. Na sequência, apresentam-se a pesquisa e resultados.

A formação de professores e o Programa Ler e Escrever

O desafio da escola em promover o desenvolvimento de competências no âmbito da formação do leitor e do produtor de texto ainda se apresenta como um grande entrave nas salas de aula. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), observa-se um movimento no sentido de criar possibilidades de formação continuada para os professores, principalmente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de intensa produção de material para subsidiar as práticas pedagógicas.

No estado de São Paulo, dois programas se constituíram como referência para a formação de professores alfabetizadores e produção de materiais - o

Programa Letra e Vida e o Ler e Escrever, ambos com o propósito de buscar a melhoria da qualidade do ensino.

O Programa Letra e Vida foi idealizado em 1999, e seu material foi produzido em 2000 pelo Ministério da Educação (MEC) e proposto à formação continuada a partir de 2001. O objetivo do Programa foi “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever” (São Paulo, 2003, p.5). Embasado nos pressupostos teóricos construtivistas, tendo como referências principais as ideias de Ferreiro e Teberosky (1985), incentivava a compreensão, por parte dos professores, sobre o que está por trás da escrita, aparentemente incompreensível dos alunos, levando aqueles a adotarem o ponto de vista destes a fim de ajudá-los a avançar em suas hipóteses.

Mantendo essa mesma base teórica, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou o Programa Ler e Escrever, visando dar continuidade ao programa anterior, mas ampliando as ações e buscando atingir os alunos mais diretamente por meio de materiais didáticos. O Ler e Escrever tem como metas: alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade; implantar programas de recuperação de aprendizagem nos anos finais do Ciclo I do Ensino Fundamental, ou seja, 4º e 5º ano; aumentar o índice de desempenho do Ensino Fundamental nas avaliações nacionais e estaduais.

O Ler e Escrever foi implantado em 2006 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, a partir de 2008, foi estendido à Rede Estadual Paulista (Camacho, 2010), compondo ano a ano um conjunto de ações articuladas em diferentes frentes de atuação, a saber: formação de professores, acompanhamento do trabalho realizado, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Segundo informações contidas nos materiais do Ler e Escrever, o programa se constitui como uma política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Para alcançar as metas apresentadas, o Programa distribuiu materiais didáticos que contemplam, para cada ano, um livro para o aluno - Coletânea de Atividades - e

um guia para o professor - Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Além disso, visando à recuperação da aprendizagem para os alunos que não conseguiram se alfabetizar, o Ler e Escrever apresenta o Projeto Intensivo do Ciclo, para o 4º e 5º ano, que consiste em um conjunto de materiais e ações que têm por objetivo oferecer aos alunos possibilidades de desenvolverem as competências básicas de leitura e escrita para assim prosseguirem os estudos no Ciclo II (São Paulo, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d).

O Programa Ler e Escrever foi instituído com o objetivo de viabilizar o cumprimento de parte das 10 metas (quatro delas apresentadas abaixo) estabelecidas durante o governo Serra (2007-2010):

Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados [...].

Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).

Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais [...].

Programas de formação continuada e capacitação da equipe (Russo & Carvalho, 2012, p.279)

Para isso, o Ler e Escrever investiu em uma proposta de formação de professores em serviço e elaboração e distribuição de material didático para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de formação é pautada pelo princípio de multiplicadores e tem o coordenador pedagógico como elemento central. No Ler e Escrever o coordenador pedagógico passa a ser denominado professor coordenador e o responsável por implementar a política de qualidade do ensino. A Resolução 88 de 19/12/2007 define a função do professor coordenador:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;

- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho (São Paulo, 2007b, p.1)

A formação do Ler e Escrever, portanto, tem início nos órgãos vinculados à Secretária de Educação do Estado de São Paulo - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP). Os formados nessa instância multiplicam a formação recebida para os professores coordenadores, nas inúmeras Diretorias de Ensino do Estado. Os professores coordenadores multiplicam a formação para os professores de suas escolas, nos horários de reuniões pedagógicas coletivas.

A temática da formação de professores vem sendo discutida há décadas, mas mostra-se atual em virtude dos debates sobre a qualidade do ensino e as avaliações em larga escala. Especificamente, a formação continuada de professores é um conceito que abarca todo o tipo de formação que ocorre após a formação inicial. Nesse sentido, pensando a formação que se dá no dia a dia no exercício da profissão, dentro da escola, tanto Schön (1992) como Nóvoa (1992) vão destacar os movimentos de formação do professor a partir da sua própria prática: Schön defende uma formação na prática e da prática, por meio de um processo reflexivo; Nóvoa destaca o diálogo entre os professores, a troca de experiências, dúvidas e descobertas, como uma possibilidade de transformação e produção de conhecimento. No entanto, Pimenta (2002) alerta que os professores não são formados apenas por meio de suas práticas profissionais. Pimenta (2002, p.24) traz o papel fundamental das teorias da educação nesse processo formativo, afirmando que elas dotam “os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos,

sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Russo e Carvalho (2012, p.283) fazem uma forte crítica ao uso de material instrucional pensado e produzido de maneira centralizada, uniformizando conteúdos, procedimentos e padronizando o trabalho do professor, e afirmam que, nessas condições, se reduz “o professor a reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola”.

Tendo o Ler e Escrever como política educacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua proposta de formação - como uma rede de multiplicadores -, e a forma como as orientações se apresentam, tanto para os professores coordenadores como para os professores, é que se justifica a pesquisa sobre o Programa Ler e Escrever, por meio do seu material didático, compreendido e utilizado em salas de aula do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Método

A pesquisa fundamentou-se em uma base qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), utiliza “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, e baseou-se em procedimentos de coleta que possibilitaram registrar o contexto natural onde os fenômenos ocorrem, bem como o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Foram realizadas observações em cada uma das salas de aula envolvidas, bem como entrevistas com as respectivas professoras, a coordenadora pedagógica - identificada a partir de agora como professora coordenadora -, e a diretora. As observações foram registradas em um diário de campo, passando por etapas de tratamento que consistiram em organização dos dados em tabelas, elaboração de categorias, identificando as atividades do material do Programa Ler e Escrever desenvolvidas em sala de aula, bem como as ações realizadas pelas professoras

e os alunos durante as atividades e as orientações do Programa contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas.

A escola investigada aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009 e, desde então, tanto a professora coordenadora como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm participando do processo de formação de professores em serviço proposto pelo Programa e fazendo uso do material didático distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A escola atendia alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três períodos: os anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã; os anos iniciais no período vespertino; o Ensino Médio e uma sala de EJA no período noturno.

Havia apenas uma classe de cada ano do Ensino Fundamental; as observações referem-se ao 4º e ao 5º ano e ao segundo semestre de 2012, e foram registradas em um diário de campo. O material produzido foi organizado de forma a identificar as atividades propostas pelo material didático do Programa Ler e Escrever, seus objetivos e orientações apresentados aos professores, bem como as ações realizadas pelas professoras e os alunos durante as atividades observadas.

Na sala de professores, buscou-se conhecer as diversas situações diárias, a jornada de trabalho, a carga horária semanal de cada professora, como organizavam as aulas e outras informações que contribuiriam para a compreensão do funcionamento daquela escola. Essa inserção na escola possibilitou uma aproximação das vivências cotidianas das professoras, das relações com o material do Ler e Escrever e das expectativas que tinham em relação aos seus alunos. Foram feitas algumas perguntas ocasionais e entrevistas sem roteiro previamente estruturado com a professora coordenadora com relação à obrigatoriedade do uso do material do Programa em sala de aula. Todos os procedimentos éticos foram observados e a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética.

Em relação à clientela da escola, muitos alunos fazem seus trabalhos em computador, têm acesso à *Internet* e, quando a professora do 5º ano perguntou em uma atividade sobre determinados climas em diferentes regiões do país, alguns alunos demonstraram ter viajado para outros estados. No que se refere ao entorno da escola, o bairro é tranquilo e ainda conserva ares de interior: é possível observar animais domésticos como galinhas em certos pontos do bairro e pessoas conversando nas calçadas. A maioria das casas tem garagem e jardim, sugerindo um nível aquisitivo de classe média e média baixa. Ao perguntar a alguns alunos sobre os lugares onde eles moravam, disseram que há pessoas que vêm do centro, mas são poucas. A maioria dos alunos vem do próprio bairro.

Resultados e Discussão

Na entrevista com a professora coordenadora sobre a obrigatoriedade do uso do material do Ler e Escrever em sala de aula, ela disse que a utilização é obrigatória nos dois semestres, mas que as professoras têm autonomia para escolher outros materiais para utilizarem em sala, incluindo também os alunos em recuperação da aprendizagem.

A escola mantinha reuniões com os professores, chamadas de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), quando acontecia a formação do Programa Ler e Escrever, às segundas e quartas-feiras, com duração de 50 minutos em cada dia. Ainda faz parte da proposta de formação do Programa uma atividade formativa a cada 15 dias na Diretoria de Ensino para a professora coordenadora, que, pela Resolução SE 86, de 19/12/2007 (São Paulo, 2007a), passa a ser a responsável pela formação em serviço dos professores de sua escola, como já apresentado.

O 4º ano

A professora do 4º ano fez Magistério e Pedagogia, e também é professora eventual para substituições em diferentes escolas públicas estaduais. Em 2012, ano em que se realizou a pesquisa,

ela havia assumido o trabalho com a classe em questão durante o ano todo. Por indicação da escola, utilizava o material didático do Ler e Escrever e mostrava que se sentia um pouco insegura por estar no começo de sua atividade profissional como professora. Ela vê o Programa como algo novo e, durante as observações realizadas, desenvolvia o Projeto Meios de Comunicação.

O material do 4º ano é composto por dois Projetos Didáticos: Confabulando com Fábulas e Meios de Comunicação. O Projeto Confabulando com Fábulas explora as características desse gênero textual e propõe produção escrita de reconto de uma fábula já conhecida. O Projeto Meios de Comunicação explora as estratégias de selecionar as principais informações do texto a fim de produzir esquemas que as sintetizem. Além disso, apresenta duas sequências didáticas - Produção e destino do lixo e Escrita de cartas de leitor.

A primeira sequência desenvolve atividades que têm como ponto de partida o tema lixo e objetiva que os alunos aprendam estratégias de leitura para estudar. A sequência didática explora a elaboração de resumos dos textos, a organização de sínteses por parágrafo, a construção de esquemas, o que desenvolve habilidades para selecionar informações e identificar ideias centrais. Tais procedimentos também são explorados no Projeto Meios de Comunicação, oportunizando mais um contato com essas formas de organização das informações.

A segunda sequência propõe a leitura, a análise e a produção de cartas de leitor a partir de vários exemplos desse tipo de carta em diferentes revistas e propõe a escrita de uma carta a respeito de uma reportagem sobre a história do computador. O material conta ainda com uma parte destinada a atividades de ortografia e de pontuação e outra parte, que não será objeto de discussão neste artigo, destinada a atividades de matemática (São Paulo, 2010a, 2010b).

Observa-se que o material apresenta propostas que exploram tanto a leitura e a produção de texto como também os aspectos relacionados à análise e à reflexão sobre a língua. Essas atividades de análise e

reflexão sempre têm como ponto de partida um texto e, a partir dele, explorações diversas sobre os aspectos formais da língua, como, por exemplo: os usos da letra R, o tempo verbal (passado e futuro), algumas palavras que terminam com U e com L, os sons nasais, adjetivos e substantivos, a escrita de adjetivos pátrios e pontuação.

Segundo a professora, o trabalho com o material do Ler e Escrever traz a necessidade de estudar e de ler com tempo, pois demanda serviço e pesquisa e traz coisas novas e difíceis. Ela explica que trabalhava com folhas soltas de um livro didático antes do material do Programa. A professora acredita que o sucesso das atividades depende principalmente da participação e do interesse dos alunos; ela mostra satisfação com um perfil de aluno concentrado e sente que *"o aluno hoje está muito preguiçoso"*. Infere-se pelo seu discurso que a necessidade de dedicação para se apropriar da proposta do Programa, para a preparação das aulas e do material necessário, contrapõe-se às condições reais de trabalho em dupla jornada, em mais de uma escola.

Historicamente, há uma estreita relação entre o processo de profissionalização docente no Brasil e as condições concretas de trabalho dos professores, com a docência marcada pela sua desvalorização e das escolas tanto em seu espaço físico, como material e humano (Vicentini & Lugli, 2009). Assim, argumentos relacionados à falta de tempo para estudar e planejar com maior dedicação o trabalho pedagógico e ao perfil de aluno vêm justificando tanto a adesão superficial às propostas pedagógicas, quanto a impossibilidade de realização do trabalho diante de alunos pouco dispostos e desconcentrados.

Foram observados três momentos nos quais o material do Ler e Escrever foi explorado com os alunos, em três dias diferentes. O primeiro momento envolveu um estudo coletivo sobre a história do livro, que, segundo as orientações contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (São Paulo, 2010a, p.101), tinha como objetivo que os alunos aprendessem, "tendo o professor como modelo, alguns procedimentos de ler para estudar, fazer anotações, escolher palavras-chaves, elaborar

sínteses". Na Coletânea de Atividades (São Paulo, 2010b) - livro do aluno -, havia um texto que explorava as diferentes formas de comunicação entre os homens ao longo dos tempos, o surgimento da escrita e do livro. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas esclarecia ao professor que a atividade de leitura deveria explorar a capacidade de os alunos identificarem as informações principais, sintetizando-as em enunciados sucintos. A proposta orientava o professor para registrar as ideias explicitadas pelos alunos, a fim de produzirem coletivamente uma síntese do texto, em forma de esquema.

Em relação a esse primeiro momento observado, a professora solicitou que, após a leitura feita por ela e pelos alunos, eles grifassem os trechos importantes. Em alguns momentos, a professora fazia perguntas ocasionais sobre determinadas informações no texto. Ao final da atividade, ela solicitou aos alunos que copiassem da lousa um esquema sobre as principais informações encontradas no texto.

Em conversa informal com a professora, ela manifestou suas apreensões acerca da utilização do material do Programa, dizendo: *"É muito trabalhoso isso, o Projeto [...], ele lida com coisa nova [...], até eles [os alunos] acalmarem vai um tempo"*. Segundo o discurso da professora, o Ler e Escrever representa algo novo, caminhos que sugerem ações diferentes. Na primeira atividade observada, descrita acima, a professora demonstrou dificuldade em montar um esquema com uma síntese do texto lido em sala de aula e, no final da atividade, acabou indicando aos alunos as partes mais importantes do texto a serem grifadas, colocando um esquema prévio na lousa, que não foi uma produção feita pelos alunos, coletivamente, como solicitava o Guia de Orientações. No entanto, é interessante destacar que houve um grande interesse dos alunos sobre o conteúdo do texto, que abordava a História da Imprensa. Um deles comentou em voz alta: *"até que tá legal"*; outro fez questionamentos: *"professora, como é que eles escreviam em papel de couro, couro não é duro?"*.

Foi possível perceber a preocupação da professora em relação ao trabalho com o material do Programa. Ao encontrar dificuldades na atividade,

parecia transferir, de certa forma, parte dessa dificuldade para os alunos, que precisavam se adaptar a algo novo, pelo que eles tinham que se interessar e participar, pois do contrário a atividade não daria certo. Por outro lado, a situação evidencia uma concepção de ensino e de aprendizagem que ainda influencia as práticas pedagógicas atuais do fazer com pouco tempo para refletir sobre o fazer. Essa lógica vem marcando as propostas de formação de professores na relação formadores e professores que se repete na sala de aula na relação professores e alunos. Fazer as atividades do material didático torna-se sinônimo de aprendizagem.

Salientam-se aqui duas questões. A primeira, em relação ao modo de se pensar a relação entre interesse, participação e aprendizagem. Considera-se que interesse e participação têm origem na esfera da motivação, e, portanto, que haja uma ideia fortemente presente no imaginário pedagógico de que os alunos precisam ser motivados para que aprendam. Esse papel de motivar os alunos depende fundamentalmente do professor. Newman e Holzman (2002, p.77), destacando o pensamento vigotskiano de que a aprendizagem promove o desenvolvimento, evidenciam que tal forma de conceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento traz “um sério desafio à concepção tradicional da ‘motivação’ como interna e como um pré-requisito para a aprendizagem, em vez de ser uma consequência dela”. Para os autores, “as crianças precisam aprender para serem motivadas” (Newman e Holzman (2002, p.77). Portanto, o aprender desperta o interesse e gera motivação. Assim, aprender coisas novas é fundamental para que os alunos tenham interesse, tenham motivos e desejos de saberem mais e mais. Os alunos demonstraram isso ao comentarem as informações trazidas no texto lido.

A segunda questão a se discutir refere-se à formação de professores. Voltando às discussões que faz Pimenta (2002), alerta-se sobre a importância de se aliarem as reflexões sobre a prática com as teorias produzidas, pois, sem tal articulação, corroboram-se os questionamentos da autora: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das impli-

cações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (Pimenta, 2002, p.22). Nos horários de reunião pedagógica? Com que tempo de duração? Que demandas legitimamente mais urgentes povoam as mentes de professores e da gestão da escola nos momentos das reuniões? Nesse sentido, tem-se observado que as políticas de formação continuada de professores vêm investindo em orientações práticas, voltadas para o fazer, deixando a cargo dos professores o refletir sobre o fazer, articulado com sólidos aportes teóricos. Temos assistido a um intenso processo formativo baseado em prescrições ao professor, que, pouco a pouco, deixa de pensar e passa a executar. Esse modelo às vezes se repete em sala de aula: o professor passa na lousa algo pouco discutido com os alunos para que estes copiem, dando a falsa ideia de que aprenderam.

Um segundo momento de observação foi durante a realização de uma atividade de leitura de uma reportagem sobre o anúncio da *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) a respeito das cidades brasileiras que sediariam os jogos da Copa do Mundo de 2014. Tratava-se de um texto informativo que oferecia possibilidades para análise e reflexão das terminações verbais *ÃO* e *AM*. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (São Paulo, 2010a), o objetivo dessa atividade é que os alunos reflitam sobre os usos dessas terminações, compreendendo os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma ou outra forma (uso do tempo verbal no passado ou futuro). Para isso, há orientação de que os alunos trabalhem em duplas e registrem as observações feitas em relação aos fatos que já aconteceram e os que ainda irão acontecer.

Em sala de aula, essa proposta se deu de maneira muito próxima às orientações do Guia. A professora do 4º ano possibilitava maior flexibilidade e liberdade na organização do espaço físico da sala e organizava de maneiras diferentes as carteiras e os alunos, conforme as atividades propostas. No caso da atividade em questão, a professora utilizou uma formação em “U”, quase um semicírculo, que possibilitou maior socialização entre os alunos, tanto

em relação à leitura e ao comentário sobre a reportagem, como em relação ao estudo do ÆO e AM.

A leitura da reportagem foi feita pelos alunos, cada um lendo um trecho. Durante a leitura, a professora fazia questionamentos como: *"Sobre que assunto tá falando aqui?"*, e orientava a reflexão dos alunos, perguntando: *"Perceberam algumas palavras diferentes?"*, *"Foram, estavam, ficaram, precisarão"*, *"Agora, qual é a diferença do 'AM' e do ÆO?"*. Destarte, a professora introduziu a problemática da aula, a reflexão sobre verbos terminados em "AM" e "ÆO" e continuou os questionamentos. Os alunos traziam exemplos e a professora finalizou com uma síntese na lousa para que os alunos copiassem. Houve uma iniciativa de fazer com que eles refletissem sobre o assunto, com o devido acompanhamento do professor.

Como já apresentado, o material do Ler e Escrever é organizado de maneira a atender todas as frentes de trabalho com a língua materna - leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre a estrutura da língua. Essa última frente de trabalho constitui-se fundamental para que as demais possam ganhar aprimoramento. É necessária a mediação do professor para mostrar o que os alunos devem perceber, que comparações devem fazer para compreender a lógica da ortografia. Nascimento (1998, p.41) alerta para a especificidade da aprendizagem da escrita e afirma que "o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança". Dessa forma, não cabe, em uma dinâmica de sala de aula, o professor isentar-se de seu papel de mediador e ficar apenas observando para ver se o aluno "percebeu" tal aspecto, pois, muitas vezes, a culpa de não ter "percebido" recairá sobre o aluno mesmo.

O último momento de observação envolvendo o material didático do Ler e Escrever foi uma atividade de leitura e análise de cartas de leitor. A atividade apresenta duas cartas de leitor retiradas da Revista Ciência Hoje das Crianças com o objetivo de os alunos destacarem aspectos importantes desse gênero. As orientações contidas no Guia indicavam a

leitura das cartas, discussão oral, respostas às questões em dupla e socialização das respostas (São Paulo, 2010a).

A sala de aula estava organizada em duplas de alunos. A leitura foi realizada em voz alta pelos que se dispuseram a fazê-la. Após a leitura, os alunos passaram a responder às questões do material em seus cadernos e a professora tirava as dúvidas dos alunos em sua mesa. Ao mesmo tempo, fazia anotações em um caderno sobre os livros literários que os alunos levavam para casa, que é parte de uma proposta interessante desenvolvida para incentivar a leitura.

Mesmo com as apreensões da professora, observou-se que ela buscava seguir as orientações do material, explorando as atividades, arriscando-se, quebrando barreiras tradicionais de ensino. Ela seguia os projetos propostos pelo Programa, mas ficava isenta das contradições existentes na própria docência, como quando colocou na lousa as orientações para a realização de determinada atividade do material: "seguir as instruções sem reclamar", o que mostra uma restrição às respostas dos alunos, mesmo que o "reclamar" se refira apenas a reclamar do motivo de se fazer uma atividade desinteressante. Segundo Charlot (2013), o professor contemporâneo é um trabalhador da contradição: contradição de natureza econômica, social e cultural que produzem tensões entre o próprio trabalho e suas condições. São as contradições do cotidiano da escola e da sala de aula que colocam em choque constante as práticas do professor atual com as de um professor ideal.

O 5º ano

A professora do 5º ano fez Pedagogia, trabalha como professora no Estado há 23 anos e na escola há 18 anos. Atua no 5º ano há mais ou menos 10 anos. Segundo a professora, ela não sente dificuldade com a utilização do material, gostou da proposta, mas mostra que é preciso fazer ajustes. Expressou preocupação com sua sala que se mostra "heterogênea": uns alunos não têm dificuldade com o material, mas

outros sim. Nesse sentido, gostaria que os idealizadores do material lhe apontassem como trabalhar para atingir todas as crianças. Mais uma vez é possível inferir no discurso dessa professora as contradições em relação às práticas pedagógicas – como trabalhar com as diferenças? Charlot (2013, p.119) ajuda a problematizar: como trabalhar com saberes universais e sistematizados e individualizar o ensino? “O que significa ‘individualizar’ o ensino de princípios e saberes universais e de normas que estruturam a atividade intelectual?”

O professor é responsável por ensinar os saberes específicos, construídos e acumulados historicamente, mas deve também ensinar os alunos a respeitarem as diferenças. Na verdade, ele mesmo deve também respeitar as diferenças entre seus alunos. Mais uma vez lançamos mão de Charlot (2013, p.119) para continuar a problematização: “a ideia é simpática, mas qual é o seu significado exato? [...] Quem explica à professora? A professora que se vire [...]”.

A professora comentou que há crianças que começaram a escrever somente agora, e outras que estão “com tudo resolvido”, e vê seu trabalho como um trabalho solitário. Apontou que há crianças que precisam trabalhar de forma diferenciada. Disse que os textos do material do Ler e Escrever são bem ricos e é o que ela mais utiliza com seus alunos, mas acredita que não dá para trabalhar somente com o material do Programa, acrescentando que seus alunos já trabalharam em anos anteriores com esse material didático, e isso os ajudou a “ver as questões dos textos, ver nas entrelinhas”, e que o trabalho do professor é que faz a diferença. Sentia-se angustiada com a sala que, segundo ela, poderia ter crescido mais no ano passado, e precisava correr atrás de questões que já deveriam ter sido vistas. Aqui se evidencia a grande preocupação da professora, corroborando o questionamento feito há algumas páginas atrás: quais são as demandas mais urgentes? São elas que ocupam a mente dos professores? Como resolver o que é mais urgente? Em uma proposta formativa prescritiva, pensada e elaborada por terceiros, conforme já apontado por Russo e Carvalho (2012), o professor se isenta do compromisso de pensar possibilidades, ele

se assume como aplicador de um material didático que, embora de qualidade, não atende suas necessidades.

A professora mantinha, na maioria das vezes, a mesma organização das carteiras em sala de aula: enfileiradas. Solicitava que as atividades fossem feitas individualmente, não incentivando a troca entre os alunos. Pedia silêncio constantemente, dando a impressão de que para ela as conversas atrapalhavam o andamento das atividades. A angústia da professora revela uma influência secular de que o silêncio pressupõe atenção, concentração, realização no tempo adequado e, conseqüentemente, aprendizagem. Atualmente, os conceitos de mediação e de internalização de Vigotski (1994) colocam em evidência a importância do papel do outro nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz a importância das trocas não só entre professor e alunos, mas também entre alunos. Assumir que a aprendizagem é um processo social, que ocorre em um primeiro plano nas interações com os outros para depois tornar-se pessoal, contribui para se lidar com a heterogeneidade apontada pela professora. Além disso, era uma sala numerosa, com 38 alunos, e contar com outros mediadores para além do professor era importante e necessário.

Na rotina do 5º ano, foram observados poucos momentos de organização dos alunos em dupla. Mesmo encontrando-se em uma configuração favorável às trocas entre os alunos, isso não acontecia e eles mesmos pouco se ajudavam. Como um hábito, faziam a própria lição sem buscar o auxílio do colega. Para a professora, o silêncio e a dedicação exclusiva às atividades eram aspectos necessários para o sucesso escolar. Segundo Molinari (2010), as práticas pedagógicas são influenciadas por valores e crenças do professor, que vão balizar suas escolhas.

No material do 5º ano, há dois projetos didáticos - Uma Lenda, Duas Lendas, Tantas Lendas, cujo objetivo é, por meio de lendas, “ampliar a capacidade dos alunos no uso das práticas de linguagem, de modo que se tornem cada vez mais competentes na oralidade, na leitura e escrita” (São

Paulo, 2010c, p.38), e o Projeto Universo ao Meu redor, que, segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, tem o objetivo de por meio de temáticas como meio ambiente, desmatamento e sustentabilidade desenvolver três habilidades básicas: ler, falar e escutar (São Paulo, 2010c). Além dos projetos, o material apresenta quatro sequências didáticas: Caminhos do Verde, que explora as possibilidades de lazer oferecidas aos paulistanos; Lendo Notícias para Ler o Mundo, que explora o jornal; Estudo de Pontuação, que explora as marcas linguísticas do discurso direto e indireto; Estudo da Ortografia, que explora as palavras que terminam em ISSE e ICE, ANSA e ANÇA (São Paulo, 2010c). Há ainda uma parte destinada à matemática, que explora os mesmos eixos do material do 4º ano.

O livro do 5º ano contém propostas que exploram tanto a leitura e a produção de texto, como também os aspectos relacionados à análise e à reflexão sobre a língua. O Projeto Uma Lenda, Duas Lendas, Tantas Lendas explora as características desse gênero textual e propõe produção escrita recontando lendas já conhecidas. A sequência didática Lendo Notícias para Ler o Mundo, ao explorar o jornal como suporte de texto, propõe, ao final, a reescrita de uma notícia. O Projeto Universo ao Meu Redor também explora, como no Projeto do 4º ano, as estratégias de selecionar as principais informações do texto a fim de produzir sínteses a respeito dos textos informativos sobre o universo, culminando com a preparação de um seminário feito pelos alunos. Na sequência didática Caminhos do Verde, os alunos, ao explorarem os espaços de lazer nas cidades, extraem informações dos textos e recomendam passeios. As atividades de análise e reflexão sobre a língua também têm como ponto de partida um texto, e, a partir dele, fazem-se estudos sobre pontuação e ortografia.

Em relação às atividades relacionadas ao material do Ler e Escrever, foram observados sete momentos diferentes. O primeiro refere-se a uma atividade que não usou propriamente o material, mas derivou-se das orientações nele contidas. A professora distribuiu aos alunos um xérox de texto jornalístico, "A voz que entoa as canções", artigo que pertencia a um suplemento do jornal O Estado de São Paulo. Os

alunos fizeram a leitura silenciosa; puderam também utilizar dicionários para procurar palavras desconhecidas. Houve um momento de leitura coletiva que só ocorreu após os alunos demonstrarem dificuldade em responder às questões de compreensão que a professora levantava sobre o texto.

Em outro dia, o trabalho com notícias de jornal continuou ainda sem fazer uso do material didático do Programa Ler e Escrever. Era outro xérox de texto jornalístico e algumas perguntas que a professora escreveu na lousa: "onde aconteceu esse fato?", "o que aconteceu?", "por que isso aconteceu?", "qual o título da notícia?", "qual o 'olho da notícia'?", "que jornal noticiou esse fato?", "escreva uma carta ao editor do jornal falando sobre esta notícia". Destacamos que as situações que poderiam favorecer a socialização de impressões, comentários, ideias, como formas cotidianas de uso da leitura e da escrita, dão espaço para verificações pontuais sobre o entendimento do texto.

Foi possível constatar que a professora buscava recursos também além do material do Ler e Escrever e trazia folhas avulsas, como xérox de notícias e de panfletos de supermercado para as aulas.

O terceiro momento observado envolveu atividades relacionadas à sequência didática Lendo Notícias para Ler o Mundo, que envolvia: identificação do gênero notícia; leitura e estudo de uma notícia; exploração dos cadernos do jornal; e várias etapas explorando as características da linguagem escrita do gênero (São Paulo, 2010c). É possível inferir que a intenção da professora foi trabalhar uma proposta baseada nas orientações do Guia, embora tenha se mantido no modelo - leitura e interpretação de texto - convencional, ou seja, independentemente do gênero textual, os alunos leem, respondem às perguntas sobre o conteúdo lido e, em seguida, socializam tais respostas, com o objetivo de a professora corrigir, polarizando entre o certo e o errado, em vez de se discutirem possibilidades, aproximações e distanciamentos entre as ideias produzidas pelos alunos e o conteúdo do texto. Esse tipo de organização, durante as observações realizadas, manteve-se com pouca variação.

Outra atividade observada foi a leitura de um poema de Manuel Bandeira – inicialmente silenciosa feita pelos alunos e depois feita em voz alta pela professora. Ela faz uma sondagem com questionamentos acerca do conhecimento dos alunos sobre o autor da obra. Enquanto lia, os alunos se interessavam e riam de alguns trechos. Em seguida, a proposta foi encaminhada como tarefa de casa para que os alunos respondessem à questão apresentada no material: “[...] Qual a sua opinião sobre o poema? [...] Converse com seus colegas e professor sobre isso” (São Paulo, 2010c, p.228; 2010d, p.129). Explicitamente, as orientações do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas indicavam trabalho coletivo, leitura do texto com os alunos, falar sobre a obra do autor. Mesmo propondo a atividade para ser realizada em casa, o espaço de discussão sobre as opiniões a respeito do poema seria importante para a aprendizagem dos alunos.

Recorre-se novamente aos conceitos de Vigotski (1994) de mediação, internalização e de zona de desenvolvimento proximal. O autor nos ajuda a pensar o trabalho pedagógico em diferentes âmbitos: os alunos leem e pensam sobre o que leram; os alunos discutem entre si sobre o que leram e pensaram; após a interação com o outro, incrementam o que pensaram com o pensamento do outro; reformulam o que pensaram, incorporando ou refutando o pensamento do outro. Esse é o processo de aprendizagem que gera desenvolvimento.

No quinto momento, foi observada uma atividade que compunha o Projeto Didático Universo ao meu redor. Mais uma vez a proposta envolvia a leitura de um texto que, nesse caso, se referia ao Mico-Leão-Dourado - O símbolo dourado da Mata Atlântica. Nas orientações do Guia (São Paulo, 2010c), constavam estratégias de antecipação a respeito do que trataria o texto, a leitura silenciosa para confirmar ou não as hipóteses levantadas, a socialização desse processo, bem como a identificação de novas informações e de sua fonte. Finalizando a primeira parte do trabalho, o Guia propunha a realização de um resumo para que os alunos registrassem o que haviam aprendido. A segunda parte desse trabalho apresentava mais um texto sobre o Mico-Leão-Dou-

rado e, em seguida, uma proposta de preenchimento de uma ficha técnica, que deveria ser explorada previamente pela professora junto aos alunos, e algumas perguntas para serem respondidas. Essas tarefas deveriam ser realizadas em duplas.

O que foi observado em sala de aula nessa proposta foi a leitura do texto e enunciados pela professora e a resolução individual pelos alunos. Como nas demais atividades, os alunos estavam enfileirados e realizaram a atividade em silêncio. As dúvidas eram tiradas na mesa da professora, para onde o aluno deveria se dirigir.

A professora realizou a leitura do texto Mico-Leão-Dourado em voz alta e começou a socializar as respostas que os alunos deram em seus cadernos. Em seguida, a professora passou para outro texto, O símbolo dourado da Mata Atlântica, e pediu que os alunos, como lição de casa, selecionassem um dos itens: corpo, alimentação, *habitat*, hábitos ou longevidade e escrevessem um texto sobre o Mico-Leão-Dourado, explorando o item escolhido. É interessante destacar que a professora orientou os alunos para que pudessem procurar em outras fontes, e uma aluna virou-se para seu colega dizendo que usaria a *Internet* para a pesquisa. Ao realizar as duas partes do trabalho no mesmo momento, a professora não concretizou os objetivos descritos no Guia para produção de ficha técnica, elaboração de sínteses e resumos.

Outra atividade, do material didático do Ler e Escrever foi a partir da crônica O marreco que pagou o pato, que aconteceu em dois dias. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (São Paulo, 2010c), o objetivo é introduzir o estudo do discurso direto e indireto e manter a mesma orientação: conversa com os alunos sobre o propósito da atividade; exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o autor e o gênero crônica; realização de antecipações sobre o que tratará o texto; leitura individual e confirmação ou não das antecipações feitas.

Conforme o observado, a aula se mantém na mesma estrutura de silêncio e leitura da crônica individualmente. Após a leitura, a professora perguntou se alguém já lera algo sobre o autor ou sobre o

gênero crônica e teceu perguntas sobre o título e o conteúdo da crônica, verificando a compreensão dos alunos. Essas perguntas estão contempladas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, o que mostra que a professora, em certos casos, utilizava os recursos nele disponíveis para o andamento das suas aulas.

Dando sequência a esse trabalho, no sétimo momento observado, a professora seguiu a orientação do Guia no que se referiu à organização da sala em duplas. A intenção era de se ter uma socialização entre os pares para que eles discutissem sobre as questões levantadas pelo material. Como a rotina da sala não abria espaço para o diálogo entre os alunos, eles ficaram sem trocar informações e ideias entre si. Segundo o Guia (São Paulo, 2010c), a discussão deveria explorar as diferenças entre o discurso direto e o indireto, identificando as falas do narrador, dos personagens e, ainda, o discurso do personagem na fala do narrador, reconhecendo os efeitos de sentido que cada uma dessas maneiras produz no leitor. Tais aspectos não foram problematizados durante a realização da atividade.

Voltando às contradições de Charlot (2013), a professora do 5º ano vivenciava constantemente a tensão entre as práticas tradicionais e as construtivistas, especialmente em relação aos erros dos alunos. Para alguns erros ela se mostrava compreensiva e reforçava a ideia construtivista de que o erro ajuda a aprender: *"Aqui não tem erro ou acerto, aqui tem aprendizagem"*. Em contrapartida, em outras situações, quando os alunos se dirigiam à sua mesa para tirar dúvidas, ela se mostrava irritada com alguns erros, pedindo que o aluno olhasse o enunciado com atenção e solicitando que voltasse para sua carteira e corrigisse seu erro.

Pode-se fazer uma reflexão por meio de algumas suposições a partir da situação presenciada: o aluno não tem intenção de errar, tampouco é intencional sua falta de atenção, e, quando busca ajuda junto à professora, está reconhecendo implicitamente que ela pode ajudá-lo na correção ou na dúvida em relação à atividade. Questões tão simples, mas que geram problemas, devem ser tratadas com

mais atenção. Entretanto, talvez o excesso de zelo da professora pela lição impecável e sem erros entre em conflito com a situação que se desenrola diante de si. O fato de não investir na interação entre os alunos pode gerar esse desgaste. Tudo depende da professora. Talvez ela responda várias vezes à mesma pergunta, quando centraliza todo o processo nela mesma, assumindo um ensino individualizado em alguns momentos.

Parece que as situações em sala de aula se tornam tão corriqueiras que a relação professor-aluno-material se torna também corriqueira, demasiada comum e sem carência de reflexão. Da mesma forma em relação à leitura e à escrita, que, para o professor, é mais do que transparente e sem mistério, porque já domina tais competências. Entretanto, como aponta Lemos (1998, p.16) sobre a questão do mistério da linguagem:

Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais, que para nós, apresentam-se como transparentes [...]. Talvez seja o caráter irreversível dessa operação que atinge nossa própria percepção que nos leve, portanto, a supor que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler [...]. Se isso faz sentido, qualquer metodologia deve começar por ser uma interrogação sobre o que é aprender, o que é ensinar e o que o aprender tem a ver com o ensinar, quando está em jogo essa transformação pelo simbólico.

Para um aluno em processo de aprendizagem, a leitura e a escrita não se apresentam de forma clara e previsível, e tal processo envolve avanços e retrocessos. O professor é modelo e referência para os alunos, e, segundo Tassoni (2012, p.206),

[...] os alunos esperam compreender cada vez mais como a escrita funciona e, por isso, veem com bons olhos a correção da professora, o modelo oferecido, os exercícios ortográficos e as cópias com a finalidade de memorizarem

a escrita convencional. Mas, tudo isso deve ser realizado de maneira significativa, mantendo uma estreita relação com as maneiras como a escrita funciona e circula socialmente.

Os materiais do 4º e do 5º ano contam, em seus conteúdos, com um conjunto de projetos, sequências didáticas e atividades que visa, como proposta, auxiliar o aluno a construir competências para a leitura e a escrita como ferramentas para aprender, buscar informações, em jornais ou mapas, instauradas numa prática social cotidiana (São Paulo, 2010a; 2010b, 2010c, 2010d). Dessa forma, o material do Programa Ler e Escrever pode apresentar uma transformação significativa em relação à leitura e à escrita ao buscar sua funcionalidade social, mas o professor e seus modelos/concepções de ensino devem estar em compasso com tal transformação.

Conclusão

Entende-se que o uso do material didático do Programa Ler e Escrever em sala de aula se dá em uma relação de transformações e permanências. De acordo com as observações feitas, pode-se constatar que ele é cotidianamente utilizado, embora, muitas vezes, de maneira aligeirada, até mesmo pelo tempo que os alunos têm para fazer as atividades, sem que se aprofunde nas possibilidades que os textos trazem, como destacado pela própria professora do 5º ano, que explicitou que o referido material tem como diferencial a riqueza de textos.

Acredita-se no papel fundamental e ativo do professor na significação dos materiais didáticos, bem como na sua apropriação, a fim de que seus alunos também possam dele se apropriar e aprender de fato. No entanto, o que se problematiza aqui é que os programas de formação parecem investir em um modelo, no qual a ênfase no fazer leva o professor a aprender como ensinar. Essa lógica parece se repetir em sala de aula – o professor às vezes acredita que fazer com que os alunos realizem as atividades do material didático os leva a aprender. Entende-se que, para se alcançarem as metas apresentadas pelo Programa Ler e Escrever, é necessário o estabeleci-

mento de uma íntima relação entre a gestão escolar, o material didático, os professores e os alunos, com vistas a se compreenderem de maneira aprofundada as propostas contidas no material e se discutirem as possibilidades pedagógicas de viabilizar tais propostas, buscando adequações diante da realidade de cada escola. Nesse sentido, há uma intenção, na proposta de formação do Programa, de se resgatar o espaço de discussão no interior da escola e de fortalecer a função pedagógica do coordenador.

No entanto, ressalta-se que há necessidade de reflexão sobre as próprias práticas e ações cotidianas que se tornam automatizadas devido à estafa de uma jornada pesada de trabalho, o que impossibilita um espaço maior para discussão e reflexão. Pensa-se no professor e na sua necessidade de uma formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas, de um planejamento detalhado sobre suas aulas, de uma avaliação e acompanhamento consciente de seus alunos. Um professor que tenha uma jornada extensa, uma remuneração baixa e pouco tempo de reflexão sobre sua profissão, acaba contraindo para si uma rotina de uma máquina industrial pré-formada para atender certas necessidades da hierarquia do sistema escolar.

Assim, o material do Programa Ler e Escrever pode se tornar apenas um auxiliar de automatização, de respostas corretas a serem dadas pelos alunos, ou um potencial questionador sobre os caminhos que o professor trilhará em suas práticas pedagógicas. Há muitas críticas em relação aos textos cartilhescos tradicionais, mas pode-se questionar sobre a diferença entre esses textos e os textos de circulação social do Programa Ler e Escrever, quando utilizados de maneira aligeirada em sala de aula. Se explorados superficialmente, tornam-se empobrecidos, ocultando sua riqueza em prol de uma atividade meramente utilitarista, não possibilitando a apropriação da leitura e da escrita como prática social efetiva.

No que encerra o descompasso na utilização do material e das concepções do Programa Ler e Escrever em sala de aula, ressalta-se que as práticas pedagógicas se encontram permeadas por incoerências metodológicas. Assim, tais práticas não podem ser discutidas de maneira isolada, nem

tampouco serem discutidas na perspectiva de uma homogeneidade, que é ilusória.

Os problemas existem e devem ser encarados como parte desse campo e ainda devem ser tomados como problemáticas que geram novas transformações e que dão o movimento heterogêneo e de tensões entre concepções. O que há de se fazer (e assume-se a dificuldade disso) é concentrar essas tensões para uma verdadeira transformação.

Referências

- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- Camacho, P.V. *Um estudo sobre o programa ler e escrever da rede pública do estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
- Charlot, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Lemos, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.13-31.
- Molinari, S.G.S. A prática pedagógica e as escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora. In: Anais do Congresso Educasul, 2010. Florianópolis. *Anais eletrônicos...* 2010, p.1-16. Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_curriculo_e_culturaescolar2/Simone%20Molinari.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.
- Nascimento, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.33-59.
- Newman, F.; Holzman, L. *Lev Vygotsky cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- Pimenta, S.G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- Russo, M.; Carvalho, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). *Série-Estudos*. n.34, p.275-289, 2012. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/106>>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. São Paulo: Ministério da Educação, 2003.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE - 88, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor 3ª série (4º ano)*. São Paulo: FDE, 2010a.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades: professor 4º ano (3ª série)*. São Paulo: FDE, 2010b.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor 4ª série (5º ano)*. São Paulo: FDE, 2010c.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades: professor 4ª série (5º ano)*. São Paulo: FDE, 2010d.
- Schön, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.
- Tassoni, E.C.M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS: Revista Científica*, n.27, p.191-209, 2012.
- Vicentini, P.P.; Lugli, R. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- Vigotski, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 3/6/2014, reapresentado em 18/2/2015 e aprovado em 19/3/2015.