

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FÁTIMA GIL DE OLIVEIRA TREVELIN**

**ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
“PROGRAMA LER E ESCREVER” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARÍLIA  
2016**

FÁTIMA GIL DE OLIVEIRA TREVELIN

**ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
“PROGRAMA LER E ESCREVER” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 4: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA  
2016

Trevelin, Fátima Gil de Oliveira.

T812a Análise dos conteúdos de língua portuguesa do “Programa Ler e Escrever” em uma escola municipal de ensino fundamental / Fátima Gil de Oliveira Trevelin. – Marília, 2016.

136 f.; 30 cm.

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 112-118

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino fundamental. 4. Alfabetização. 5. Gêneros literários. I. Título.

CDD 372

FÁTIMA GIL DE OLIVEIRA TREVELIN

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
“PROGRAMA LER E ESCREVER” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 4: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: \_\_\_\_\_

Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Unesp – Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Dr. Dagoberto Buim Arena

Unesp – Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Dr. Odilon Helou Fleury Curado

Unesp – Assis

Marília, 25 de fevereiro de 2016.

*Aos meus filhos Nathan, Lara e Felipe,  
que alegam os meus dias, colorem a  
minha vida e compõem a mais bela  
sinfonia. Com amor!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me abençoou e permitiu trilhar este novo e maravilhoso caminho de deliciosos aprendizados.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado.

Ao meu pai, um exemplo de honra e honestidade, com quem sempre tive boas conversas sobre a vida, a política, o mundo... À minha mãe, que, apesar de preocupada e aflita com minha sobrecarga, sempre tem um abraço, um chá, um afago... um colo.

Ao meu irmão Izaías, que já não está mais entre nós, mas deixou sua alegria e seu maravilhoso filho, o Caio, hoje homem feito, bom e querido.

À minha irmã Rosana, um exemplo de mulher, sábia, inteligente, amiga. E ao meu cunhado Ariosmar, que sempre tem uma boa palavra e alegra os momentos em família com seu talento para a música. Aos meus sobrinhos: o Luan, um jovem abençoado, que muito gentilmente sanou minhas dúvidas de informática, e o Kauã, garoto encantador.

Ao David, meu irmão caçula, meu irmãozinho que hoje é um homem, pai do Matheus e do Isaías, crianças lindas ao lado de minha cunhada Rosângela.

Agradeço ao meu esposo Marco, que sempre acreditou em mim, me apoiou e incentivou. Aprendi tanto com você... É um homem batalhador, pai zeloso, amigo, sempre ao meu lado na missão de educar nossos filhos.

Aos meus amados filhos. Nathan, meu companheiro, o primogênito, que me ensinou a desconstruir conceitos pré-concebidos e repensar convicções. Amo ouvir o que você pensa e me surpreendo. Lara, minha princesinha, doce, delicada e meiga, mas que tem opinião forte e é decidida e prática. Eu a admiro tanto... E o Felipe, meu pequeno; sua alegria, sua energia, sua agitação, sua inteligência e seu sorriso revigoram minhas forças.

Ao querido professor Dr. Carlos da Fonseca Brandão, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de fazer parte deste programa, pelo privilégio de sua orientação em todas as etapas da pesquisa, por seu apoio, paciência e amizade nesta caminhada.

Aos professores que gentilmente fizeram parte da banca examinadora, Dr. Dagoberto Buim Arena e Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pelas valiosas discussões e sugestões no exame de qualificação e defesa.

Aos meus queridos alunos, que me ensinam o quanto ainda tenho que aprender, a cada dia de aula, a cada olhar, a cada sorriso...

Às professoras e colegas de trabalho, que se colocaram à disposição para serem entrevistadas e falarem de sua prática.

À bibliotecária Janaína Celoto Guerreiro de Mendonça, que, muito prontamente, sempre respondeu às minhas dúvidas.

Aos colegas do grupo de pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – COPPE, aos professores das disciplinas que cursei neste programa, cada uma foi muito importante em minha formação. E aos amigos que fiz nesta caminhada.

Ao colega Vinícius Tomazinho e todos que de alguma forma contribuíram ou me apoiaram na realização deste sonho.

*Donde haya un árbol que plantar, plantálo tú. Donde  
haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde  
haya un esfuerzo que todos se esquivan, hazlo tú.  
Sé tú el que aparta la piedra del camino.*

Gabriela Mistral (1889-1957)



## RESUMO

Com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a alfabetização no cenário brasileiro, mais especificamente no Estado de São Paulo, analisamos a política educacional do Programa “Ler e Escrever” e dos conteúdos de disciplina de Língua Portuguesa em seu contexto, assim como suas repercussões, em uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de João Ramalho/SP. As reformas educacionais dos anos de 1990 regulamentaram parâmetros e diretrizes gerais, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, para que fossem desenvolvidos na forma de currículos pelos sistemas de ensino em todo o país. No Estado de São Paulo, definiu-se um currículo mínimo e comum a todas as escolas paulistas, o que se deu de forma explícita para o segmento da educação básica de primeira a quarta séries (1º ao 5º anos) através da estruturação do “Programa Ler e Escrever” a partir do ano de 2007. Procuramos contextualizar a culminância do programa desde o período das reformas educacionais, contemplando reflexões que ecoam sobre o trabalho docente, a formação curricular, avaliações externas, a leitura e até a contribuição dos gêneros literários para a alfabetização. O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise do Programa “Ler e Escrever”, a qual contempla desde sua ideologia expressa em documentos oficiais, seus materiais para uso de professores e alunos até a prática em sala de aula, por meio de entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Constatamos a ausência de uma formação continuada para o professor, descrita nos documentos oficiais, substituída por prescrições detalhadas sobre as atividades nos guias do professor, um reconhecimento tácito desta ausência de formação. O trabalho com projetos e sequências, importantes na alfabetização, descritos por vários autores, como Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2006), Bronckart (2009) entre outros, acontece no programa. Entretanto, os projetos e sequências não surgem da necessidade dos atores envolvidos, pois já vêm predeterminados. O uso de atividades que abrangem os gêneros literários acontece, na voz das professoras, num âmbito horizontal, sem maior verticalização.

Palavras-chave: Programa “Ler e Escrever”. Ensino Fundamental. Leitura. Gêneros textuais. Alfabetização. Letramento.

## **ABSTRACT**

In order to contribute to reflections on Brazilian literacy, especially in the state of São Paulo, the educational policy of “Reading and Writing” project and the contents of the Portuguese subject in this context were analyzed, as well as their repercussions in a local elementary and middle school in João Ramalho, a town in the countryside of the state of São Paulo. The 1990 educational reforms, by means of the 1996 Brazilian Educational Laws and Guidelines (LDB), determined the general parameters and guidelines, which were developed in the form of curricula by the educational systems throughout this country. In São Paulo, a minimum curriculum was determined to all elementary schools (1st to 5th grade) in that state, by means of the “Reading and Writing” project in 2007. And in the present work we tried to contextualize the project at its height since the educational reforms, fostering reflections on the teaching work, curriculum background, external examinations, reading and even the contribution of textual genres to the literacy. This work is aimed to analyze the “Reading and Writing” project by interviewing literacy teachers, and comprehends from the ideology of this project shown in the official laws and the materials used by teachers and students to the routine in the classroom. The lack of an ongoing training of the teachers was verified, although the training was determined by the laws. In turn, there were detailed prescriptions about the activities in the teacher’s book, an admission of the lack of training. The work with projects and didactic sequences, which are important in the literacy, described by authors such as Dolz and Schneuwly (2004), Geraldi (2006), Bronckart (2009), and many others, is present in the “Reading and Writing” project. However, the projects and didactic sequences did not arise from the need of the involved people, because those are already predetermined. The activities with textual genres are done, according to the teachers, horizontally (i.e. as something imposed, not considering the students’ background).

**Keywords:** “Reading and Writing” project. Elementary and Middle School. Reading. Textual genres. Literacy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos Tipológicos .....	95
Quadro 2 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 1º ano.....	96
Quadro 3 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 2º ano.....	98
Quadro 4 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 3º ano.....	99
Quadro 5 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 4º ano.....	100
Quadro 6 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 5º ano.....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA “LER E ESCREVER”</b> .....	21
1.1 <b>PROFA: Programa de Formação de Alfabetizadores - Programa “Letra e Vida”</b> .	21
1.2 <b>Contextualização do programa a partir das reformas educacionais</b> .....	25
1.3 <b>O processo de descentralização na educação</b> .....	28
1.4 <b>A questão das avaliações externas no currículo paulista</b> .....	30
1.5 <b>Reflexões sobre o trabalho docente</b> .....	35
1.6 <b>O currículo escolar de modo geral</b> .....	38
<b>2 O PROGRAMA “LER E ESCREVER”</b> .....	47
2.1 <b>A instituição do Programa “Ler e Escrever”</b> .....	47
2.2 <b>O guia de planejamento e as orientações didáticas para o primeiro ano</b> .....	51
2.3 <b>O guia de planejamento e orientações didáticas para o segundo ano</b> .....	51
2.4 <b>O guia de planejamento e as orientações didáticas para o terceiro ano</b> .....	53
2.5 <b>O guia de planejamento e as orientações didáticas para o quarto ano</b> .....	72
2.6 <b>O guia de planejamento e orientações didáticas para o quinto ano</b> .....	73
<b>3 O DIREITO DE APRENDER</b> .....	80
3.1 <b>A apropriação da leitura</b> .....	80
3.2 <b>Conversa sobre Bakhtin, um pensador necessário</b> .....	83
3.3 <b>Os gêneros do discurso, conforme aborda Mikhail Bakhtin, foram para escola? Eles estão presentes no programa “Ler e Escrever”?</b> .....	85
3.4 <b>Observações dos guias do professor do Programa “Ler e Escrever”, quais tipos de gêneros foram contemplados em cada ano/série</b> .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>ANEXO I</b> .....	119
Entrevista com a professora A1 .....	119
<b>ANEXO II</b> .....	121
Entrevista com a professora A2 .....	121
<b>ANEXO III</b> .....	123
Entrevista com a professora LR .....	123
<b>ANEXO IV</b> .....	125
Entrevista com a professora SZ .....	125
<b>ANEXO V</b> .....	127
Entrevista com a professora: RB .....	127

<b>ANEXO VI</b> .....	129
Entrevista com a professora PR .....	129
<b>ANEXO VII</b> .....	131
Entrevista com a professora CRH .....	131
<b>ANEXO VIII</b> .....	133
Entrevista com a professora CR .....	133
<b>ANEXO IX</b> .....	135
Entrevista com a professora EM.....	135

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, com a concepção construtivista, intensificaram-se debates, estudos e pesquisas sobre a alfabetização. No documento de apresentação do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA, 2001), há uma descrição sobre a evolução da investigação e do debate em relação à alfabetização escolar brasileira no século XX, dividida respectivamente em três períodos: a primeira metade do século, a partir da década de 1960 e meados de 1970 (PROFA, 2001, p. 7-8).

Na primeira metade do século, a discussão dava-se em torno do ensino e de qual seria o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler. O embate dava-se entre os defensores do Método Global ou Analítico e os do Método Fonético ou Sintético. O Método Analítico pressupunha o ensino da totalidade do texto ou frases para depois se chegar às sílabas ou letras, em oposição ao Método Sintético, que presumia que para ser alfabetizado o aluno precisava aprender primeiro as letras e sílabas e o som delas, para só então chegar à palavra ou frase.

Acreditava-se que o sucesso ou fracasso da alfabetização estava ligado ao método, porém essa discussão caiu em desuso no país com a fusão e disseminação dos dois métodos. O novo método ficou conhecido na época como “misto” (analítico-sintético ou sintético-analítico), que resultou na antiga cartilha, estruturada com base em um silabário.

A partir da década de 1960, a discussão sobre alfabetização direcionou-se para a questão do fracasso escolar. Acreditava-se que o aluno fracassava por não ter os pré-requisitos cognitivos, psicológicos, linguísticos, além de fatores ligados diretamente à pobreza. Tais pressupostos são resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos decorrentes da luta contra a segregação dos negros, com consequente esforço pela integração nas escolas americanas, o que evidenciou as dificuldades escolares dessas minorias.

No terceiro período, a partir de meados dos anos 1970, as pesquisas tomaram novos rumos. E, em vez de se tentar explicar a defasagem dos que não aprendiam, procurou-se explicar como aprendem os que são alfabetizados e o que pensam sobre a escrita aqueles que ainda não o foram. Em 1985, com a tradução para o português da pesquisa com o título “Psicogênese da Língua Escrita”, de

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, concretizou-se uma nova abordagem sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, que passou a ser conhecida como “construtivista”.

Mello (2003) realizou uma pesquisa documental e bibliográfica a respeito do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização, elegendo como *corpus* o livro *Psicogênese da língua escrita*, num contexto histórico, social e educacional em que o livro foi divulgado no Brasil, mostrando suas características estruturais, formais, temáticas e conteudistas, além de concluir que a matriz invariante da concepção de alfabetização construtivista do pensamento de Emília Ferreiro se encontra no livro em questão.

Em linhas gerais, esse pensamento é caracterizado principalmente pela ideia de que, no processo de alfabetização, “as crianças reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal que se dá por sucessão de etapas.” (MELLO, 2003, p. 130). Essas etapas representam um conjunto de hipóteses elaboradas pelas crianças, denominado por “níveis de conceitualização”, que pode ser minimamente categorizado por: hipótese pré-silábica; hipótese silábica; hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Na hipótese pré-silábica, a criança apresenta garatujas, ou ainda não distingue letras de números, ou usa letras indiscriminadamente para escrever algo. A hipótese silábica é quando há a utilização de uma letra para cada sílaba, podendo ter valor sonoro caso uma das letras (a vogal ou a consoante) corresponda diretamente à sílaba, ou não ter valor sonoro se a letra representativa da sílaba for aleatória. A hipótese silábico-alfabética representa um momento de transição da etapa anterior para o próximo a ser descrito, no qual a criança ora utiliza uma letra para cada sílaba, ora reconhece os demais fonemas da palavra e passa também a utilizá-los. E o nível alfabético é aquele em que a criança já consegue distinguir adequadamente todos os fonemas, embora possa haver algumas incertezas quanto à ortografia em sílabas complexas.

Na pesquisa, Mello (2003) discorreu sobre os equívocos cometidos a respeito do pensamento construtivista no cenário da educação brasileira, “era a tentativa de utilizar um instrumento metodológico de pesquisa para desenvolver situações de aprendizagem” (MELLO, 2003, p. 127), como o uso, em sala de aula, das situações de entrevistas tal como fez Ferreiro e colaboradores; a instalação de “ambientes alfabetizadores” como suficientes e a crença de que não se poderia intervir na

escrita do aluno, o que resultou na descaracterização do papel do ensino e na desvalorização do papel do professor.

A pesquisadora verificou também que havia poucas pesquisas históricas sobre alfabetização. A partir da década de 1980, houve um ligeiro aumento, mas foi depois de meados de 1990 que as pesquisas se intensificaram a respeito do tema. Essa nova concepção colaborou para a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e documentos oficiais, trazendo uma mudança de paradigma em relação ao que se concebia sobre a alfabetização anteriormente.

Concomitantemente, importantes mudanças irrompem tanto no âmbito Executivo como no Legislativo: a partir de 1996 houve uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional, com a aprovação no Congresso da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, a qual modificou artigos do capítulo da educação da Constituição Federal, como explica Vieira e Farias (2003); também no dia 20 de dezembro do mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira lei geral de educação desde 1961.

Segundo Vieira e Farias (2003), o governo federal assume a definição da política educacional como obrigação de sua alçada, descentralizando seu cumprimento para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino.

Dentre essas avaliações de controle do sistema escolar, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No Estado de São Paulo, foi adotado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) desde 1996<sup>1</sup>. Até 2007, não havia um currículo definido para a educação básica:

Se as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 1990 propuseram, para este nível de educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidados pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo o Brasil. Entretanto, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta

---

<sup>1</sup> No primeiro capítulo, falaremos sobre as avaliações externas, p. 24-30.



pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirados nos livros didáticos (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

A partir de então, a Secretaria de Educação de São Paulo estabeleceu um currículo, de forma explícita, comum a todas as escolas com a configuração e indicação das bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos, com a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao final de cada um deles. A definição das expectativas de aprendizagem foi fundamental para a definição do currículo e da avaliação, e o “Saesp, a partir de 2008, passa a contar com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino com apoio às referências da avaliação.” (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

A definição de um currículo de forma explícita deu-se para o segmento da educação básica (1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) através da estruturação do Programa “Ler e Escrever”. As bases conceituais desse projeto é que constituem as referências de avaliação desse ciclo da Educação Básica.

O Programa “Ler e Escrever” foi implantado em 2007 no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental na capital paulista. Foi ampliado, em 2008, para todas as Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; e, em 2009, para o interior e litoral, com o objetivo de alfabetizar, até 2010, todos os alunos com até oito anos e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Atualmente, o programa abrange todas as escolas do Estado de São Paulo.

Na primeira fase de implantação do Programa “Ler e Escrever” em 2007 teve prioridade a Escola Municipal, sendo implantado nas escolas do município de São Paulo com a experiência adquirida no Programa Letra e Vida. Este teve por base o PROFA – Formação de Professores Alfabetizadores, apresentado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação; que, ao ser adotado no Estado de São Paulo, passou a ser chamado de Programa Letra e Vida. Tinha como público-alvo os professores alfabetizadores de 1ª e 2ª séries, podendo as vagas remanescentes serem estendidas aos professores de 3ª e 4ª séries, aos professores coordenadores, aos professores de projetos de recuperação e reforço, aos professores de 5ª a 8ª séries que tivessem interesse em participar da capacitação,

aos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) e aos Supervisores de Ensino das Diretorias de Ensino, exceto professores da educação infantil, como relata Hernandes (2008).

As ações no ano de 2007 sobre o “Ler e Escrever” envolveram as Diretorias de Ensino da capital e compreenderam a formação de gestores, realizada mensalmente com a participação de Supervisores, Assistentes Técnico-Pedagógicos – ATP e Diretores de Escola da capital, e a formação pedagógica, realizada em encontros quinzenais com os Assistentes Técnico-Pedagógicos – ATP e Professores Coordenadores das Escolas da capital com o objetivo de aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação dos professores de suas escolas.

No ano de 2008, o programa foi ampliado para a região metropolitana de São Paulo com a formação do trio gestor (Supervisores, Diretores, ATP) e do professor coordenador, responsável pelo Ciclo I, com o acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino, com a formação do Professor Regente e com a publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula.

No início de 2012, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB ampliou as ações do Programa “Ler e Escrever” com a proposta do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, voltado aos professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. As atividades de matemática foram desmembradas para esse projeto. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação do Estado é alfabetizar plenamente os estudantes até os sete anos (SÃO PAULO, 2015, p. 3).

Em 2014, foram publicados os materiais revisados e atualizados do primeiro, segundo e terceiro anos. E, em 2015, foi a vez dos materiais do quarto e quinto anos. Atualmente, o Programa “Ler e Escrever” abrange apenas o ensino da Língua Portuguesa. Esse programa é objeto de estudo desta pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental de Ciclo I, situada no município de João Ramalho<sup>2</sup>. A escola é de administração municipal e faz parte de um grupo de municípios parceiros na adesão do programa e da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

---

<sup>2</sup> A cidade de João Ramalho/SP está localizada a 505 km da capital paulista, a uma latitude 22°15'01" sul e a uma longitude 50°46'04" oeste, estando a uma altitude de 551 metros, na região de Presidente Prudente, possui uma área de 416, 035 km<sup>2</sup>, segundo último censo possui 4.138 habitantes (IBGE/2010).

A motivação para esta pesquisa advém de nossa atuação como professora de Ensino Fundamental I e II, mais especificamente nesta escola de Ensino Fundamental I, onde lecionamos há doze anos. A escola aderiu ao Programa “Letra e Vida”, do qual todas as professoras efetivas e contratadas no ano de 2004 participaram. No decorrer do curso, tivemos contato com o pensamento construtivista de Emília Ferreiro e os “níveis de conceitualização”, que representam as hipóteses de escritas elaboradas pelas crianças.

O interesse pela questão do ensino da Língua Portuguesa abordado no programa<sup>3</sup>, além de ser objeto de trabalho na alfabetização, está relacionado à nossa formação em Letras no período de 2007 a 2010, quando um novo horizonte se abriu e tivemos contato com importantes autores de nossa língua e literatura e da língua estrangeira, no caso, o espanhol, enfim, o contato com a ciência. Até então, tínhamos formação apenas em nível do antigo Magistério.

Também acompanhamos a implantação do Programa “Ler e Escrever” nessa escola, que, apesar de apresentar boas situações de aprendizagem, nos intrigava em certos aspectos, no que diz respeito a questões como a imposição de títulos para projetos, à maneira como são elaboradas as instruções contempladas no guia do professor, e em que efetivamente contribuía, ou não, para o aprendizado e alfabetização.

Neste trabalho, procuramos, no primeiro capítulo, descrever o PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores, por ser a base para a implantação do “Letra e Vida”. Em seguida, fizemos uma breve contextualização de políticas para a educação e de mudanças ocorridas no cenário brasileiro, que começam a ocorrer com a constituição de 1988 e são mais tarde reforçadas com a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases– LDB 9394/96. Tais mudanças perpassam também pela descentralização na educação, referenciadas por Viriato (2004); Rodríguez (2004); Silva (2004); Algebaile (2009) e Vieira/Farias (2003). O governo federal assume a definição da política educacional como obrigação de sua alçada, descentralizando seu cumprimento para os Estados e municípios.

Ainda no primeiro capítulo, falamos sobre as avaliações externas que são decorrentes dessas mudanças. Elas atuam como termômetro de qualidade da educação, o que resultou na classificação por *rankings* das escolas, Chirinéia e

---

<sup>3</sup> Quando decidimos por este objeto de estudo, o programa apresentava duas partes: uma destinada à Língua Portuguesa e outra à Matemática.

Brandão (2015) chamaram-nas de indicador de resultado, e não de qualidade. E abordamos também o trabalho docente, sua desvalorização profissional e o currículo.

Para diversos autores (SILVA, 2000; SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2000; GENTILI, 2000; GADOTTI, 2005; DEMO, 2010), o currículo e a educação são parte do contexto social e histórico, não acontecem apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos. A escola é parte da sociedade e nela está inserida. O currículo deve acontecer não com discursos prontos e por isso práticos, é um terreno a ser descolonizado, assim como se deve extinguir a “McDonaldização” na escola, uma metáfora utilizada para descrever uma forma de terceirizar o trabalho educacional e a educação como formação social.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o Programa “Ler e Escrever” e as descrições dos Guias de Planejamento e Orientações didáticas do primeiro ao quinto ano. Tal abordagem contempla a forma de se dirigir ao professor, que perpassa pelas observações que fizemos no primeiro capítulo sobre o trabalho docente. Machado (2009) aponta para uma desvalorização do professor em documentos de prescrição de seu trabalho, com a negação de suas capacidades. Tais documentos caracterizam os professores como profissionais mal preparados ao lado da representação de um professor ideal.

Entretanto, os princípios gerais e a metodologia preconizada seriam os motores para um ensino de qualidade, e o papel do professor se resume ao de um bom executor das prescrições. Machado (2009) também aponta para a construção da figura de um autor institucional e coletivo, acompanhado de um ocultamento de vozes das teorias e autores mobilizados.

O terceiro capítulo está organizado de forma a analisar a questão da leitura e dos gêneros do discurso. Para tanto fazemos referência a Mikhail Bakhtin e seu pensamento, pois, antes de sua obra, os gêneros eram analisados apenas como gêneros literários, aos quais ele chamou de gêneros do discurso, que interagem e misturam-se entre si, perpassam por gêneros primários e secundários; são situações de alimentação entre gêneros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa utilizam-se dos conceitos bakhtinianos, ainda que com certa simplificação para abordagem do tema, como algo natural, institucionalizado. Segundo escreveu Machado (2009, p. 62-63), “[...] para os que já dominavam os estudos bakhtinianos, a primeira

interferência é a voz de Bakhtin que ecoa”. Isso parece ser confirmado pelas referências ao autor no final da obra, mas, segundo a autora, esse ocultamento se dá por não inserir mecanismos que permitam sua identificação e “[...] produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável.”

Bronckart (2009) prossegue os estudos na linha bakhtiniana, assim como Schneuwly e Dolz (2004), que se referem aos gêneros como um instrumento que, apropriado pela criança, incita novos conhecimentos e saberes, abre novas possibilidades de ações, sustenta e orienta essas ações. Koch (2010) confirma essa posição quando se refere à contribuição dos gêneros para o ensino da leitura e escrita.

Em seguida, fizemos uma análise dos gêneros textuais que aparecem nos Guias de Planejamento e Orientações didáticas do “Ler e Escrever” do primeiro ao quinto ano, bem como o número de vezes que aparecem no desenvolvimento das atividades, incluindo o livro de textos do aluno. Realizamos também uma breve análise dos resultados em confronto com o pensamento das professoras da escola analisado a partir de entrevistas.

Nas considerações finais, destacamos os principais resultados alcançados. Ao final, são apresentados as referências e os anexos com as respostas das professoras entrevistadas.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA “LER E ESCREVER”

## 1.1 PROFA: Programa de Formação de Alfabetizadores - Programa “Letra e Vida”

O Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA foi estabelecido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação no ano de 2001, um curso de aprofundamento para professores alfabetizadores, desde a educação infantil, ensino fundamental, professores que atuavam na alfabetização de jovens e adultos a formadores, com objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias ao professor que ensina a ler e a escrever, segundo consta no documento de apresentação do Programa, através de um grupo de formação permanente com materiais escritos e vídeo-gráficos preparados para o curso e que privilegiava os formadores nucleares. O curso abrangia uma carga horária de 160 horas, distribuídas em três módulos com 75% do tempo destinado a formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal. O curso trazia situações em sala de aula de uma amostra de professores:

As principais personagens dos programas de vídeo são catorze professoras de escolas públicas e seus respectivos alunos – de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive Classes de Aceleração. [...] o chamado Grupo-referência do Programa (PROFA, 2001, p. 23).

Ao ser adotado no Estado de São Paulo, o PROFA- Programa de formação de alfabetizadores passa ser chamado de Programa Letra e Vida. O público alvo do “Letra e Vida” era o professor alfabetizador de 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries; se houvesse vagas remanescentes, os professores das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries também poderiam fazê-lo, assim como professores coordenadores, professores de projetos de recuperação e reforço, professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série que tivessem interesse em participar dessa capacitação e Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino das Diretoria de Ensino, como relata Hernandez (2008).

Os professores da Educação Infantil<sup>4</sup> não poderiam realizar o curso por não ser esta modalidade de ensino de competência da SEE/SP- Secretaria Estadual da

---

<sup>4</sup> A Lei n.º 9.394/96, que estipula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que a educação infantil – parte integrante da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio – é um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado, que se efetiva mediante a garantia de «atendimento gratuito em creches e pré-escolas» (art. 4º, IV).

Educação de São Paulo, mas sim de responsabilidade da esfera municipal, desde a constituição de 1988. O “Letra e Vida” se deu num quadro de formação que se dava primeiro para o professor PCNP<sup>5</sup> (professor coordenador de núcleo pedagógico), como ainda hoje acontece nas formações continuadas, depois sendo repassada ao PC (professor coordenador), que, por sua vez, realizava esta formação aos professores alfabetizadores.

Ao ser incorporado pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a previsão foi de um curso de 180 horas de formação, vinte a mais que a do PROFA de 160 horas, também com 75% das horas para estudo em grupo e 25% das horas para trabalho pessoal, que compreendiam situações de aplicação em sala de aula que eram compartilhadas com o grupo por meio de relatórios ou gravações em vídeo.

O Programa foi dividido em três módulos, sendo o primeiro em onze unidades, o segundo em dez unidades e o terceiro em oito unidades. Houve respectivamente em cada módulo: uma contextualização teórica, atividades para leitura e escrita no início da alfabetização e para outros níveis. Sendo que no Módulo I as unidades são: Unidade 1 – Pra começo de conversa; Unidade 2 – Breve história das ideias sobre alfabetização; Unidade 3 – Parte I e II - O que sabem sobre a escrita aqueles que ainda não sabem ler; Unidade 4 – Parte I e II - Construção da Escrita – Primeiros Passos; Unidade 5 – Escrever para aprender; Unidade 6 – O que está escrito e o que se pode ler; Unidade 7 – Parte I e II – Como ler sem saber ler, Unidade 8 – Ler para aprender; Unidade 9 – Parte I e II – Alfabetização e contextos letrados; Unidade 10 – Planejar é preciso; Unidade 11 – Sistematizando as aprendizagens.

No Módulo II, são: Unidade Especial – Reflexões sobre a avaliação do Módulo I; Unidade 1 – Para organizar o trabalho pedagógico; Unidade 2 – O que temos de igual é o fato de sermos diferentes; Unidade 3 – O próprio nome e os nomes próprios; Unidade 4 – Parte I e II – listas, listas e mais listas; Unidade 5 – Parte I e II – Textos que se sabe de cor; Unidade 6 – Aprender a linguagem que se escreve; Unidade 7 – Parte I e II – Revisar para aprender a escrever; Unidade 8 – Revendo textos bem escritos; Unidade 9 – O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais; Unidade 10 – Sistematizando a aprendizagem.

---

<sup>5</sup>A Resolução SE 75, de 30/12/2014 no artigo 6º trata das atribuições dos professores coordenadores de núcleo pedagógico.

O Módulo III contém: Unidade Especial – Reflexões sobre a avaliação do Módulo II; Unidade 1 – Avaliando: a quantas andamos; Unidade 2 – Parte I, II e III – Projetos de leitura e escrita; Unidade 3 – Parte I e II – Alfabetização de Jovens e Adultos (Temas para reflexão e Questões didáticas); Unidade 4 – Todo dia é dia de ler; Unidade 5 – Parte I– Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico, Unidade 5 – Parte II– Como é que se escreve? Ensinando ortografia; Unidade 6 – Parte I e II – O que é e para que serve a pontuação; Unidade 7 – Usar a língua e falar sobre a língua; Unidade 8 – Sistematizando a aprendizagem.

Os encontros dos grupos de formação tinham duração de três horas semanais e para cada unidade temática eram divididas cinco atividades, sendo que envolviam as atividades permanentes: a leitura compartilhada, a rede de ideias que propiciava um momento para exposição da tarefa pessoal e o trabalho pessoal. Este era realizado pelos professores em suas salas de aula, ou seja, cada um aplicava a atividade determinada como tarefa à sua turma e era socializada no encontro seguinte com os demais professores cursistas. As outras atividades solicitadas abrangiam a tematização das práticas sugeridas, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem, o intercâmbio do conhecimento já construído, a discussão sobre as necessidades e dificuldades na prática do trabalho pedagógico, descritos por Hernandes (2008, p. 45).

O Programa disponibilizou o documento de apresentação, o Guia de Orientações Metodológicas, o Guia do formador, a Coletânea de textos, 11 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo I, nove vídeos com o conteúdo referente ao Módulo II, nove vídeos com o conteúdo referente ao Módulo III, um vídeo do formador. Para os cursistas havia Coletânea de textos e Fichário/Caderno de registros. Hernandes (2008, p. 48) destaca os temas abordados no curso Letra e Vida e como podem ser classificados:

Os temas abordados no curso Letra e Vida podem ser classificados em duas áreas de conhecimento. A primeira diz respeito ao ensino da Leitura, da Escrita e os processos de aprendizagem, a segunda área de conhecimento contemplada nos conteúdos estudados no curso está relacionada aos conhecimentos didáticos.

Com relação ao ensino de leitura e escrita, Hernandes (2008) priorizou alguns temas abordados pelo Programa, como as diferentes concepções de alfabetização (empirismo, construtivismo). No empirismo o professor é o detentor do saber e a alfabetização começa na sala de aula; o aprendizado se dá por meio de



repetição e memorização; a escrita é concebida como mera transcrição da fala e a leitura como decodificação de sinais gráficos, enquanto que no construtivismo, concepção adotada pelo Programa, o aluno não chega à escola vazio, o conhecimento se dá através de constantes transformações, dos conhecimentos prévios, fundamentada nos estudos de Jean Piaget em Genebra, no final da década de 1960, com relação à formação da inteligência infantil, e de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com o livro *A psicogênese da língua escrita*, em 1979.

Dentre os temas destacados por Hernandes (2008) no Programa, também há a relação entre alfabetização e letramento, visto que no cotidiano estamos expostos a muitos gêneros textuais, seja nas casas, igrejas, supermercados, ruas, entre outros, e o uso destas situações de prática social de leitura como recurso alfabetizador.

Destaca a pesquisadora também as estratégias de leitura com base nos estudos de Smith (1989): aquilo que se vê é filtrado pelo conhecimento que o cérebro já possui e as estratégias de leitura, descritas por Soligo (2000) de seleção, antecipação, inferência e verificação.

A evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética é outro tema. As hipóteses compreendem escritas pré-silábicas; são escritas que, para representar o nome de um objeto, apresentam garatujas, letras inventadas e existentes, desenhos ou letras do próprio nome; escritas silábicas sem valor sonoro, em que cada letra aleatória representa uma sílaba; e silábicas, com valor sonoro, pois as letras que representam as sílabas têm uma correspondência sonora com a mesma, seja ela vocálica ou consonantal; escritas silábico-alfabéticas, cuja sílaba ora é representada de forma silábica, ora de maneira convencional; e as formas de escrita alfabética, nas quais, ainda que contenham erros de ortografia, há a compreensão do sistema alfabético.

E, por fim, aborda os agrupamentos produtivos, para os quais o professor precisa conhecer o aluno em sua hipótese de aprendizagem, além de considerar as características pessoais e personalidades para uma melhor interação e produtividade no aprendizado. O último tema é sobre a língua escrita como sistema de representação da linguagem, que se desdobra em: avaliação de aprendizagem (avalia-se o que o aluno já sabe sobre o sistema de escrita para uma possível intervenção do professor) e uma boa situação de aprendizagem (levar o aluno à

reflexão, a avançar em sua hipótese, mediada pelo professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimento).

Com a mudança de concepção houve certa resistência por parte de muitos professores, quanto à aplicação dessas novas teorias, especialmente os que já estavam acostumados à alfabetização tradicional, que embasava por muitos anos suas carreiras.

A questão da resistência docente diante de políticas com objetivo de formação continuada do professor foi analisada por Scanfella (2013), que as classificou em resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência. A pesquisadora considerou que a resistência apresenta diversas nuances diante da complexidade do contexto pedagógico.

A resistência explícita demonstra atitudes de insatisfação mais radicais e declaradas pelos professores, refere-se à postura assumida e contrária a essas políticas, no caso a pesquisa se referia ao PROFA- Letra e vida; a resistência implícita é mais difícil de ser identificada porque aparentemente há um discurso de concordância com as novas estruturas, que, entretanto, é refutado na prática. E a ausência de resistência, existente quando professores atendem a nova proposta independentemente de compreenderem ou não as concepções teóricas que fundamentam os programas, o que, segundo a pesquisadora, se contradiz nas falas destes, pois quando são interrogados como elaboram suas aulas não fazem referência a Programas de Educação (SCANFELLA, 2013).

## **1.2 Contextualização do programa a partir das reformas educacionais**

A Constituição Federal de 1988, também chamada “Constituição Cidadã” trouxe importantes mudanças na educação brasileira, fruto de um período de retorno ao estado democrático; entretanto, é a partir de 1996 que se pode falar de uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional, várias mudanças irrompem tanto no âmbito Executivo como Legislativo. Primeiro o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, mudando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal, conforme descreve Vieira e Farias (2003).

Segundo relatam as autoras, as alterações permitem intervenção da União nos Estados, caso não apliquem o valor mínimo exigido por lei; rever o dever do

Estado na oferta do ensino fundamental e médio aos que não tiveram acesso na idade própria; definir as responsabilidades na oferta de ensino das diferentes esferas do Poder Público; detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e manutenção do ensino fundamental; prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério.

Também é aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme relatam Vieira e Farias (2003), a LDB de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, uma legislação com ampla repercussão no sistema escolar, explicam as autoras. Desta forma, “o governo federal assume a definição da política educacional, como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios.” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 168).

O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino, segundo descrevem Vieira e Farias (2003), o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido. Em 1996 é realizado o Exame Nacional de Cursos (Provão), e, a partir de 1998, é aplicado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No estado de São Paulo, também no ano de 1996, é criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Concomitante a esse conjunto de medidas para a educação, é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além do fortalecimento de alguns programas federais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), segundo Vieira e Farias (2003).

No Estado de São Paulo, Hernandez (2008) destaca algumas ações governamentais: primeiro, a implantação do projeto Ciclo Básico (Decreto nº 21.833, de 28/12/1983), em fevereiro de 1984. Esse projeto previa o sistema de ciclo, com progressão continuada da 1ª para a 2ª série do primeiro grau. Em 1988 (Decreto nº 28.170 de 21/01/88) foi instituído o Ciclo Básico em Jornada Única, que

significou o aumento da jornada de primeiras e segundas séries de 4 para 6 horas diárias. Nesse período também é criada a função de Professor Coordenador do Ciclo Básico.

Segundo, como a Lei de diretrizes e bases – LDB 9394/96, através do artigo 32, §§ 1º e 2º, fala sobre o ensino fundamental baseado no regime de Progressão Continuada, no Estado de São Paulo o Conselho Estadual de Educação, fundamentado no referido artigo da Lei Federal n.º 9.394, no artigo 2º da lei Estadual n.º 10.403 de 6 de junho de 1971 e também na indicação do CEE n.º 08/97, propõe a implantação na rede pública do regime de Progressão Continuada, que se deu após a Deliberação 09/97, e, a partir de 1998, as escolas da rede estadual ficaram organizadas em dois ciclos seriados: Ciclo I: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e Ciclo II: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

O regime de Progressão Continuada causou desestabilização e certa rejeição. A proposta de ciclos ficou identificada com a ideia de “progressão automática”. Num sistema escolar de base empirista, no qual a qualidade da educação era baseada em avaliações por mérito para aprovação ou reprova, o professor se via de mãos atadas, por ter a ideia de que não poderia mais avaliar, atrelada à crença de que no construtivismo não se podia mais corrigir o aluno.

A partir da implantação do sistema de ciclos, foram propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ações de formação do professor, dentre estas o PROFA - Letra e Vida, que no documento de apresentação do programa evidencia ao mesmo tempo a condição do ensino público e do professor:

Em geral, os jovens professores – que são maioria em várias regiões do país – já foram alunos de uma escola pública que não lhes garantiu os conteúdos básicos a que todo cidadão brasileiro tem direito (conforme revelam os indicadores de desempenho escolar das últimas décadas); passaram por um curso de magistério que, além de não habilitá-los adequadamente para o exercício profissional, roubaram-lhes o direito à formação de nível médio (ao ocupar o espaço do ensino médio com as disciplinas ditas profissionalizantes); e não contam com um processo assistido de inserção na carreira, como professores iniciantes. Não é raro que essa inserção ocorra por "tratamento de choque": nas escolas mais distantes, nas classes mais difíceis, sem apoio para o trabalho pedagógico. (PROFA, 2001, p. 19).

O professor “hoje”, ou seja, o que atua como professor é, na maioria das vezes, o aluno de “ontem” da escola pública, e que volta para ela. No documento de apresentação do PROFA há esta abordagem sobre a necessidade de formação em

serviço do professor e da sua culpabilização no histórico da educação brasileira. Com o subtítulo “A importância e a insuficiência da formação de professores”, o texto trata da necessidade de uma formação de boa qualidade, não garantida na formação inicial do professor, ao lado da valorização profissional, de adequadas condições de trabalho, trabalho em colaboração, construção coletiva e exercício responsável de autonomia. Para isso as políticas públicas para a educação deveriam visar o desenvolvimento profissional, a carreira do professor e infraestrutura material.

### **1.3 O processo de descentralização na educação**

Neste momento de reformas educacionais, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases– LDB 9394/96 e fortalecimento de alguns programas federais mencionados por Vieira e Farias (2003), conseqüentemente essas mudanças também se refletiram no âmbito estadual e municipal com a descentralização na educação, abordadas em muitas pesquisas, descritas também por Viriato (2004), Rodriguez (2004), Silva (2004), Algebaile (2009), entre outros.

Algebaile (2009, p. 267) aponta as reformas educacionais preconizadas para os países periféricos, como os da América Latina. O Banco Mundial seria a principal organização atuante nesta reconfiguração educacional, pautada por princípios de qualidade e autonomia de uma visão gerencial, tendo a escola como administradora de verbas, currículo, métodos e organização prescritos, professores como executores de tarefas e pais ou comunidade como colaboradores nesta atuação prefixada da escola e professores.

Além das reformas educativas de ordem tanto pedagógica quanto econômica, financiadas pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, muitos países traçaram uma política a longo prazo por meio de Planos “Decenais” de Educação, entre eles o Brasil, como aponta Rodriguez (2004, p. 18). Sobre estas reformas afirma:

Inicia-se, desse modo, um processo de transformação educativa que responde especialmente às demandas dos setores produtivos – preparar os sujeitos para o mundo do trabalho –, e deixa de lado aspectos fundamentais como o cultivo da solidariedade, da democracia, da igualdade e a consagração da cidadania.

A autora evidencia que um objetivo comum das reformas tem sido as mudanças na gestão e funcionamento dos sistemas educativos, submetido a um interesse de descentralização da administração educativa que dá maior autonomia às escolas, além da implantação de sistemas nacionais de avaliação de qualidade e resultados de aprendizagem. Segundo esta autora, os países que passaram por estas reformas buscavam maior eficiência administrativa, redistribuição da responsabilidade financeira envolvendo o governo central, democratização e fortalecimento da participação da sociedade, maior flexibilidade na gestão escolar, uma educação regulada pelas leis do mercado, transferência de poder e recursos, melhoria na qualidade da educação.

A descentralização nos anos de 1980 foi considerada uma maneira de resolver os entraves educacionais e atingir uma democratização do ensino que, ao fim de um regime militar, enfrentava problemas como altas taxas de evasão e repetência, falta de vagas, má distribuição de recursos e centralismo. Provocou apenas uma expansão das instalações físicas, como descreve Viriato (2004).

A autora chama a descentralização de desconcentração, no sentido de delegar funções à comunidade local como parceira do Estado, o que chama de “gestão compartilhada”, mantendo centralizadas as decisões sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, desobrigando o Estado em sua função mantenedora da educação e que o sistema educacional seja regulado pelo mercado. A política educacional implementada a partir da década de 1990 ressignifica o papel do Estado, que planeja e indica diretrizes, responsabiliza municípios e associa “cidadãos participantes”, no sentido de fiscalizar e executar o que está planejado pelos órgãos centrais, sem autonomia local.

[...] descentralização e desconcentração, como estratégia para o processo de gestão compartilhada, podem representar um marco construtivo para formular políticas que visem à exclusão social, pois contribuem para organizar a escola numa perspectiva mercadológica, instaurando entre as escolas uma competição, um individualismo, no qual a meta consiste em alcançar o resultado estipulado pelos órgãos centrais, qual seja, superar baixos desempenhos por conta própria e alcançar a propalada excelência na educação. (VIRIATO, 2004, p. 56).

Em seguida, falaremos um pouco sobre a questão das avaliações externas no currículo paulista, um fator pertinente a esse processo de descentralização. As escolas são avaliadas como um todo, não o desempenho ou aprendizado

individualizado de determinado aluno, ou seja, há uma massificação, uma desumanização nessa relação. Emprestam-se termos e ações comuns à perspectiva mercadológica e empresarial, como metas, gráficos, números, resultados, etc.

#### **1.4 A questão das avaliações externas no currículo paulista**

A reforma educacional de 1990, ocorrida nos países da América Latina, se deu sob a égide de governos neoliberais, em busca de estabilidade democrática e alvejou melhor qualidade da educação e gestão, além de sistemas de avaliação externa como termômetro de qualidade, o que resultou na classificação por *rankings* das escolas.

A qualidade da educação passou a ser medida a partir dos resultados nos exames de avaliação externa, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, composto por três tipos de avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao Saeb através da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. A Aneb abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A Prova Brasil avalia os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com um mínimo de 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. A ANA é uma avaliação censitária aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, o objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Em consequência é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne dados do Saeb e Prova Brasil, Censo Escolar, taxas de aprovação, reprovação e evasão. O IDEB faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto

n.º 6.094/07). Foi criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e considera o tempo que os alunos levam para completar uma série e a média na Prova Brasil e Saeb, é o principal indicador objetivo utilizado para monitorar a qualidade da educação básica, como explica Chirinéa e Brandão (2015).

Chirinéa e Brandão (2015) evidenciam que quanto menor a reprovação e abandono de alunos, melhor será a nota de índice; o objetivo é alcançar a nota 6, até 2021 para que o Brasil possa fazer parte do grupo de países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais desenvolvidos do mundo. O que está se considerando não é de fato a qualidade da educação, mas a garantia de que os alunos estão presentes nas escolas. Os autores afirmam que o IDEB indica resultados e não qualidade:

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474).

Outro instrumento de avaliação é a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil. É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização, é composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática, para monitoramento e avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática.

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um curso de formação continuada a



professores alfabetizadores a partir da constituição de uma rede de professores orientadores bolsistas ou não<sup>6</sup>.

Com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, este utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

As ações do Pacto têm por objetivos: 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; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Art. 5º, BRASIL, 2012).

A “Provinha Brasil” é elaborada e distribuída pelo INEP, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal para os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas, a data de aplicação é decidida por cada rede de ensino.

Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados diretamente na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas interferem indiretamente, segundo seus documentos de apresentação. O que diferencia a Provinha Brasil das demais avaliações externas é que sua proposta é de uma avaliação diagnóstica, sem finalidades classificatórias. O INEP em seus documentos sugere que a avaliação seja aplicada pelos próprios professores dos alunos e por estes analisados.

Já no Estado de São Paulo foi adotado outro sistema de avaliação externa, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. São avaliados

---

<sup>6</sup>Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE. (BRASIL, 2012)

alunos dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

O Saresp é aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. As provas a serem aplicadas nas unidades administradas pelos municípios também são custeadas pelo Governo do Estado, num sistema de parceria, já as instituições privadas arcam com os custos. Houve, com a adesão da rede municipal e privada, uma participação de 2,1 milhões de alunos, segundo consta no site da Secretaria Estadual de Educação, atualizado em outubro de 2014.

Os resultados da avaliação são consolidados em boletins, que podem ser consultados pelas escolas estaduais e, também, pelas unidades municipais, técnicas e particulares que aderiram à avaliação. Seus resultados também são empregados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O IDESP foi criado em 2007, e como o IDEB, prevê metas que as escolas devem alcançar ano a ano. É também meio para o cálculo do bônus por desempenho pago aos servidores da Educação.

Os objetivos de cada escola são traçados a partir do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. As metas para cada ciclo, até 2030, são: índice de nota sete, para o ciclo do 1º ao 5º ano; índice de nota seis, para o ciclo que vai do 6º ao 9º ano e índice cinco para o Ensino Médio.

O IDESP é o fator principal que compõe o bônus: além do índice, considera a frequência do servidor e o nível socioeconômico da unidade escolar, que varia de 0 a 10, sendo 10 a escola com o nível socioeconômico mais baixo, com base no questionário respondido no Saresp. O valor a ser recebido pelo servidor é equivalente ao cumprimento da meta de sua unidade, ou seja, se a meta for alcançada em 50%, terá 50% do bônus, sempre na mesma proporção.

Segundo uma pesquisa sobre avaliações externas, por Bonamino e Souza (2012), que analisaram as avaliações externas em andamento, destacam-se três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar.

Essas três gerações de avaliação representam como acontecem e interferem na educação brasileira. A primeira geração tem por finalidade acompanhar a qualidade da educação brasileira; entretanto, sem uma devolutiva direta para a

escola, os resultados ficam disponíveis para consulta pública; tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas. A avaliação de primeira geração é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir do final dos anos 1980; a de segunda geração compreende a Prova Brasil, implementada a partir de 2005 “a fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências para as escolas.” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378).

As avaliações de terceira geração são avaliações estaduais que compreendem responsabilização e currículo. No caso a autora se referiu a São Paulo e Pernambuco, mas citaremos apenas o caso de São Paulo, onde esta avaliação é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Essas avaliações de terceira geração tendem a assumir como matriz de referência o Saeb e a Prova Brasil, mas com suas especificidades; o Saresp foi implantado em 1996 com os objetivos de subsidiar a secretaria da educação na tomada de decisão quanto à política educacional e verificar o desempenho dos alunos para fornecer informações que auxiliem a capacitação dos docentes, reorientem a proposta pedagógica das escolas, para articulação dos resultados obtidos com o planejamento, capacitação e estabelecimento de metas para cada escola (SÃO PAULO, 1996).

A partir do ano 2000 instituiu-se o Bônus Mérito, a partir dos resultados nas provas, e em 2007 foi anunciado pelo governo estadual o plano de metas, que contém ao todo dez metas e dez ações, e que previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais, a partir de um currículo unificado que se apresenta como norteador da organização de ensino, o que revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos para professores e alunos (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 382).

Bonamino e Souza (2012) descrevem os tipos de responsabilização para as escolas, subdivididos em responsabilização forte (*high stakes*) e responsabilização branda (*lowstakes*). A responsabilização forte representa maiores consequências às escolas por meio de recompensas ou punições devido a seus resultados, já a responsabilização branda reflete consequências dessas políticas, quando são apenas simbólicas.

Por exemplo, nas avaliações de segunda geração, há uma devolução para as escolas dos resultados, além da disponibilidade por meio da Internet, nos sites oficiais para consulta pública. Segundo a pesquisadora, apesar de não haver consequências materiais, em termos de bonificação, elas ocorrem simbolicamente, por existir uma pressão da equipe escolar, dos pais e sociedade.

As avaliações de terceira geração referenciam políticas de responsabilização forte, porque têm consequências diretas para as escolas, como recompensas ou punições com parâmetro nos resultados, como é o caso do Saesp, que está diretamente atrelado aos programas atuais de educação para o primeiro e segundo ciclos. Desta forma, há uma unidade no currículo escolar disponibilizando para cada ciclo respectivamente os materiais do Programa “Ler e Escrever” e “São Paulo Faz Escola”, divididos em guias aos professores e apostilas aos alunos.

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles [...] (SÃO PAULO, 1996, p. 8).

Para os primeiros anos da educação básica, foi estruturado na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, desde o princípio de 2007, um projeto denominado “Ler e Escrever”, voltado para o primeiro segmento da escolaridade básica (1ª a 4ª séries) (SÃO PAULO, 1996, p. 8).

### **1.5 Reflexões sobre o trabalho docente**

As mudanças ocorridas na educação a partir de 1990, numa transição de um período nacional-desenvolvimentista (1945-1964) para imperativo da globalização dos anos 1990, refletiram sobre o trabalho docente, relativo ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, como explica Oliveira (2004).

As políticas de 1960 compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Este período foi caracterizado por um pensamento

nacional desenvolvimentista em um processo de grande aceleração do crescimento econômico e industrialização no país, tendo a educação como instrumento de capacitação e qualificação de mão-de-obra para o recente processo de industrialização brasileiro, enquanto nos anos de 1990 o principal eixo foi a educação para a equidade social, voltada para a empregabilidade:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 4).

Segundo a autora, essas reformas são marcadas pela padronização e massificação de determinados processos administrativos e pedagógicos, argumentando organização sistêmica e garantia da suposta universalidade, o que permite baixar ou redefinir custos com maior controle central. Todas essas mudanças determinaram “a reestruturação do trabalho docente, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Esta reestruturação ocorreu sob um conceito de produtividade, eficácia, excelência e eficiência tendo como consequência, como já mencionado, a responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Além de responder a exigências que estão além de sua formação, muitas vezes desempenham funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras citadas por Oliveira (2004), o que agrava a sensação de desprofissionalização<sup>7</sup> e perda de identidade profissional. Há uma perda de autonomia para regular e organizar determinadas atividades que lhes são únicas, de um monopólio profissional, que é o direito jurídico exclusivo de uma profissão.

Uma forma mais flexível de organização e gestão do trabalho em oposição ao modelo fordista de produção requer um perfil inovador; entretanto, sem as

---

<sup>7</sup>Termo utilizado pela autora ao se referir à profissão docente que perde sua identidade profissional por ter que, muitas vezes, cumprir papéis que não são próprios de um professor dentro da sala de aula, ao mesmo tempo, qualquer formação em nível superior dá o direito a exercer a função de professor, ainda que não seja licenciatura. Está relacionada também com o pensamento de “missão docente” ou sacerdócio, portanto há uma (des) profissionalização.

adequações necessárias implicam a precarização do trabalho docente, que se agrava com fatores como avaliações formativas, a realidade da prática docente no chão da escola, contratos temporários, arrocho salarial, falta de planos de carreira em muitos casos, sem falar que, atualmente, qualquer curso superior dá o direito de lecionar.

Macedo (2003, p. 44-45) fala sobre o começo de uma nova identidade social docente, no início do século XX, que, associada a uma ordem racional, substituiria a vocação natural, como sacerdócio para a educação; entretanto, a profissionalização se dá como forma de controle exercido pelos extratos superiores à custa de menor participação dos professores no planejamento, coordenação e avaliação das atividades profissionais. Para a autora, a ação docente é entendida como aplicação de recursos e estratégias para atingir competências previstas nas diretrizes ou nos parâmetros curriculares, relacionadas em sua maioria ao controle do processo ensino-aprendizagem.

Na “Proposta de diretrizes para a formação inicial para professores de educação básica em cursos de nível superior” do Conselho Nacional de Educação, destacam-se as exigências para o papel docente sem preparação para atender as necessidades da sociedade contemporânea:

Tudo isso delinea um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados. Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (CNE, 2001, p. 5).

Segundo Machado (2009), há uma generalização na referência aos professores e predicções que sobre eles incidem, pois, se de um lado constroem uma representação negativa sobre todos eles, de outro, constrói-se a representação de um professor-ideal, projetado para o futuro. O papel docente é comparado à função de ajudar, colaborar e de adequação à tarefa, que segue as prescrições:

Nesses documentos, são os princípios gerais e a metodologia preconizada que são colocados como os verdadeiros protagonistas ou motores de um ensino bem-sucedido, enquanto os professores são postos no papel de **meros coadjuvantes**, cujo trabalho essencial seria a mera aplicação dos princípios e procedimentos

propostos, com o que o processo se desenvolveria de modo eficaz, quase que mecanicamente. (MACHADO, 2009, p. 61, grifos nossos).

A autora ressalta o caráter prescritivo encontrado nos documentos oficiais, organizados de forma explicativa, o que, para a pesquisadora, mostra uma representação de um enunciador sobre o destinatário-professor como alguém que pode ter dificuldade para compreender o que se diz, ou, ainda pode ter um caráter argumentativo, por talvez, o destinatário ter outras concepções sobre o assunto. O professor da educação básica seria um mero executor de tarefas como demonstra a autora: “é o que tem a qualidade de ser ‘adequado para esta tarefa’, isto é, o que simplesmente segue as prescrições.” (MACHADO, 2009, p. 61).

Machado (2009, p. 62) também aponta a figura de um autor institucional e coletivo, um ocultamento das vozes das teorias e dos autores mobilizados, há a construção de um “discurso assertivo e objetivado, que produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável”.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando trata dos gêneros discursivos, que apesar de se utilizar da voz bakhtiniana faz algumas reduções, separando-os em adequados para o trabalho com linguagem oral e os adequados para o trabalho com a linguagem escrita, as quais especialistas nos estudos bakhtinianos não concordam. Esse ocultamento de vozes de outros autores, como por exemplo, dos pesquisadores genebrinos Schneuwly e Dolz, ocorre a fim de simplificá-las para a difusão entre os professores, o que favorece uma divisão de classes entre os profissionais do ensino: os que têm a informação teórica e os que não têm, segundo a autora.

## **1.6 O currículo escolar de modo geral**

O direcionamento escolar se dá através do currículo. Sacristán (2000), ao escrever sobre o tema, traz inicialmente a visão de alguns pesquisadores que o descrevem não como um conceito, mas uma construção cultural, ou seja, uma maneira de organizar uma série de práticas educativas. O currículo também é visto como guia de experiência que o aluno tem na escola e como definição de conteúdos da educação, planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e

atividades, aprendizagens e experiências ou ainda pode ser definido a partir de uma visão dirigida por um contexto político, científico, filosófico e cultural.

Ao organizar as diversas definições, o autor analisa o currículo do ponto de vista sobre sua função social, como ponte entre a sociedade e a escola, como projeto ou plano educativo, pretensão ou real, formado por diferentes experiências, conteúdos e particularidades:

Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc. Referem-se currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas os processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora de todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Esse autor, ao definir o currículo, descreve a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. O currículo orienta as decisões e práticas pedagógicas, ele se dá num contexto de aula em si, num contexto social e pessoal, num contexto histórico e finalmente num contexto político em que sofre pressão das forças políticas e econômicas que o “direcionam” em conteúdos e métodos de desenvolvê-los (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

O autor distingue oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, e se decidem ou se criam influências para seu significado pedagógico: a atividade político-administrativa que regula o currículo; o subsistema de participação e de controle, um campo político, pedagógico; a ordenação do sistema educativo com estrutura de níveis, ciclos ou modalidades; o sistema de produção de meios, não como instrumentais neutros; os âmbitos de criação culturais, científicos; subsistema técnico-pedagógico que compreende os formadores, os especialistas e os pesquisadores em educação; os sistemas de formação de professores, grupos de especialistas e pesquisadores; o sistema de inovação: renovação qualitativa para reformas curriculares; o sistema prático-pedagógico que configura de forma concreta o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.



Para Sacristán (2000), a realidade do currículo perpassa interações culturais, econômicas, políticas e pedagógicas, sua realização acontece num contexto prático.

Toda prática pedagógica gira em torno do currículo, embora nem sempre da melhor forma. Uma atividade cujo objetivo é o de cultivar o gosto pela leitura pode resultar num efeito contrário, dependendo de como é desenvolvida. Por exemplo, pedir para um aluno ler e resumir um livro tende a tornar-se uma atividade mecânica, sem motivação pessoal, que não desenvolve o prazer pela leitura. Ou, para piorar, quando os alunos vão à biblioteca escolher livros, pode ocorrer de começarem a ler e não gostarem. Há casos em que a criança não pode trocar por outro, antes de terminá-lo, entre tantos outros absurdos que infelizmente acontecem nas escolas. Isso é limitar o currículo ao âmbito da sala de aula, ao controle através de uma avaliação meramente formal para verificar conteúdos, e ver seu objetivo, o gosto pela leitura, ir por água abaixo.

Sacristán (2000, p. 29) afirma ainda que o currículo é um “conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação”. Acrescenta que o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou escola, a partir da aprendizagem dos alunos e seleção de conteúdos, das concepções políticas, administrativas e institucionais e de uma filosofia curricular, que evidenciaria uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

Na educação obrigatória, o currículo trata de uma formação geral. No ensino profissionalizante esta formação geral se mistura à profissionalização. No ensino médio, uma introdução ao ensino superior, e, neste, destaca-se a adequação dos currículos ao progresso da ciência. Professores e alunos são destinatários comuns do currículo, pois o professor é um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural.

Há uma preocupação com os currículos integrados, uma ruptura do movimento progressivo americano e da Escola Nova com o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias. Deram lugar a acepções muito diversificadas dentro de uma sociedade democrática (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Cursos ou atividades elaboradas com fins pedagógicos que atendam à peculiaridade e necessidade dos alunos fazem parte de um currículo de perspectiva pedagógica e humanista, ou seja, das necessidades do desenvolvimento pessoal. O

currículo como experiência é orientado pelos processos educativos, e o pesquisador deduz que o currículo é fonte de experiências, mas estas dependem das condições nas quais se realizam; o currículo oculto, as experiências e seus efeitos são desejados ou incontrolados; este interfere no que é competência dos professores.

O currículo, segundo o referido autor, enquanto parte da estrutura do sistema educativo, assimilou modelos de gestão científica que é para a burocracia o que o taylorismo<sup>8</sup> foi para a produção industrial em série, pois o gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída e a responsabilidade é do gerente e não do técnico, o que na gestão do currículo regula o comportamento pedagógico e interfere na autonomia do professor. “Perde-se a dimensão histórica, social e cultural do currículo para convertê-lo em objeto gerenciável”, preocupa-se com sua eficácia num espaço político não democrático, assumindo-se uma postura centralizadora e intervencionista para seu bom cumprimento, tudo isso associado a “um desarmamento intelectual do professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Desta forma, o autor explica que a tecnocracia dominante no mundo educativo evita o discurso filosófico, político, social e pedagógico que torna o currículo acrítico e acultural. O currículo, em uma perspectiva dialética, num contexto mais democrático, deve refletir em mais autonomia para o sistema no que se refere à administração e liberdade ao docente para modelar sua própria prática, deve mediar a sociedade exterior às escolas e suas práticas curriculares. Mais do que conteúdo, é método, pois “condiciona a profissionalização dos professores e a experiência dos alunos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Ao pensar toda a prática que se expressa e molda o currículo, a própria relação na prática concreta é afetada pela mesma, não seriam técnicas para gerenciar o currículo. As teorizações que mais conseguiram mudar as práticas na educação são consideradas pouco práticas pelos “seguidores de receitas”, conforme Sacristán (2000).

---

<sup>8</sup> Frederick Winslow Taylor (1856–1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial que ficou conhecido como taylorismo. De acordo com Taylor, o funcionário deveria apenas exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. O taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. Taylor apresentava grande rejeição aos sindicatos, fato que desencadeou diversos movimentos grevistas. (FRANCISCO, s.d.)

Em geral os discursos prontos são práticos, não exigem reflexão e são dados como verdades inquestionáveis. Michael Apple (2000, p. 35) fala sobre os “Discursos universalizantes”, aqueles pelos quais somos muitas vezes aprisionados em nosso próprio mundo, um mundo que pressupõe que de alguma forma já sabemos como compreender os eventos diários dos quais participamos; entretanto, suas verdades estão postas sob a compreensão de determinados grupos.

Apple (2000) se referia à hegemonia do discurso europeu e ocidental, devido ao episódio por ele vivenciado em um país asiático, onde havia exploração de mão-de-obra barata e destruição das possibilidades de um futuro melhor para milhares de crianças. Devido a uma plantação de batatas naquele local, a colheita era levada para uma grande empresa americana de restaurantes de *fastfood* de uma cidade onde não havia escolas: "Não há escolas porque há tantas pessoas que gostam de batatas fritas baratas." (APPLE, 2000, p. 31).

O que para muitos (no Ocidente) era simplesmente "comer batatas" para muitos outros (no Oriente) significava destruição e pobreza, falta de esperança e possibilidades. Por isso as verdades postas pertencem sempre a um determinado grupo, que, geralmente, estão em lados opostos. A dominação seja ela racial, ou de gênero, ou classe, é legitimada através da criação do senso comum, através do consentimento, uma naturalização, um estado de normalização. Estamos envolvidos em processos de dominação e subordinação que são muito velados, o currículo é um território colonizado (APPLE, 2000, p. 39 e 69).

Para Gentilli (2000, p. 49), há a colonização de uma perspectiva neoliberal. A transferência da educação da esfera dos direitos sociais à esfera de mercado são mecanismos de regulação mercantil que configuram as bases de um mercado escolar, como "sistemas de prêmios e castigos que estimulem a competição e, conseqüentemente, permitam aumentar os rendimentos dos envolvidos." Como acontece no sistema de bonificação na educação paulista, pois conforme os “números” alcançados nas metas para as notas dos alunos será o bônus ao professor e demais funcionários da educação. Segundo o autor, a *Mcdonaldização* da escola segue padrões de qualidade e competitividade:

Se o sistema educacional tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos

por um mercado educacional altamente competitivo. (GENTILI, 2000, p. 51).

A pedagogia da qualidade total compreende nada mais que uma "tentativa de transferir para a esfera escolar os métodos e as estratégias de controle próprio do campo produtivo" e, infelizmente, pela qual "formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de a de treinar um preparador de hambúrgueres." (GENTILI, 2000, p. 55).

*Mcdonaldizar* a escola seria uma forma de terceirizar o trabalho educacional, pois, assim como existem nessas empresas uma descentralização das funções numa planificação que é centralizada, assim também acontece no sistema escolar, o que garantiria uma melhora nos resultados e uma redução de custos, sem grandes investimentos na formação continuada de professores que já receberam uma formação problemática, segundo os documentos oficiais. Talvez seja mais fácil que outros pensem em uma forma eficaz de alfabetização, prescritas e generalizadas, sem debates, sem considerar o contexto escolar. O professor, neste contexto, não precisa planejar sua aula, já está pronta, é só seguir o manual.

O currículo crítico deve levar em conta as relações sociais, e a interrupção do senso comum "deveria ser precisamente o de desfeticizar o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional." (SILVA, 2000, p. 63). Portanto, o currículo e o conhecimento não são produtos naturais e desinteressados, são artefatos históricos e sociais, não acontecem apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos. A escola é parte da sociedade e nela está inserida, não é um mundo à parte, o "cultural e o social são pedagógicos e curriculares." (SILVA, 2000, p. 67).

Para Silva (2000, p. 70), a forma para se desmasculinizar, desoficializar, desfeticizar e descolonizar o currículo seria a de elaboração de novos materiais que refletissem as visões e representações dos grupos subordinados, ou seja, contra-hegemônicos, centrado em problemas atuais de ordem social. As datas comemorativas ilustram o processo de colonização do currículo: "nessas celebrações aparentemente inocentes, o 'outro' é voyeuristamente e fetichisticamente fixado, é objetificado, consumido e tornado exótico".

As relações sociais das diversas camadas representadas levariam ao reconhecimento de identificação, para que faça sentido, e de voz e vez, desde que signifique. No tocante a determinada data comemorativa, que o educando seja, ou

não, o índio, ou o negro, ou outro; implica a compreensão por parte deste do modo como se deram e se dão as relações entre estes e o branco.

Para Gadotti (2005), descolonizar o currículo é também superar a ideologia. A ideologia, segundo o autor, é uma superestrutura ligada à distorção que exprime uma falsa visão da história, cuja finalidade é “ocultar” um projeto social, político econômico da classe dominante, que inclui a escola como um dos aparelhos ideológicos, dentre outros como rádio, televisão, jornais e outros que assim funcionam quando assumem uma postura supostamente neutra. Assim, “só a filosofia dialética ou a Dialética não é ideológica. Porque a Dialética é essencialmente crítica dos pressupostos.” (GADOTTI, 2005, p. 32).

O ato educativo é político, é social ligado à atividade social e econômica. A educação, a filosofia, a arte, a ciência não são neutras porque estão sempre vinculadas a uma sociedade, às relações de produções, produção econômica e ao sistema político. O autor fala da conscientização de Paulo Freire, que vai além das aparências, das máscaras, das ilusões. Educar, mais do que ler e escrever, é conscientizar, se faz necessário “lutar contra a educação”, contra a educação do colonizador e que principalmente leve em conta “as múltiplas dimensões do humano.” (GADOTTI, 2005, p. 41).

A educação observada por uma ótica filosófica não é simplesmente um conjunto de soluções pré-determinadas, mas que problematiza a vivência e a prática, como o autor afirma, não para servir à dominação, para obter mais poder, nem novos tratados de filosofia e educação, a educação que se vive e pratica deve ser feita por educadores e não para educadores.

Segundo o autor, a filosofia da educação precisa explorar o que está por trás da educação, suspeitar de que, além da aparência de uma educação necessária, pode ocultar-se a dominação, a reprodução. Gadotti, afirma que:

Em primeiro lugar uma filosofia da educação deveria evitar a ilusão de pensar que sua intervenção é imprescindível e que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros porventura existentes no quadro educacional que vivemos. (GADOTTI, 2005, p. 44).

Nenhuma pedagogia é neutra, e, para reforçar a ideia de descolonização do currículo, já abordada, pensamos que isto se daria, ou se encaixaria, então, na “pedagogia do conflito”, descrita pelo referido autor. Esta forma gente insubmissa, desobediente. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito, não como luta de ideias opostas, mas como caminho para a superação.

O papel do educador seria a partir da suspeita dialética em uma sociedade real, um homem concreto e suas relações. O pedagogo vinculando ato educativo e político, teoria e prática da transformação, com direito de se contradizer e, mais que isso, a prática da desobediência:

A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. (GADOTTI, 2005, p. 55).

O autor ressalta que o mais importante na educação não é simplesmente a relação entre professor-aluno, não é o problema fundamental, mas o conflito da “educação contra a educação” para que ela não se torne num mecanismo de opressão de classe. Desta forma o professor não deve se calar, ao omitir-se estaria servindo à ideologia dominante. Deve tentar responder aos problemas que a sociedade lhe coloca. A escola não é um espaço isolado e seus problemas não são sua exclusividade, pois a escola está inserida na sociedade, é parte dela e, portanto, reflete o que nela acontece.

Nesta pesquisa, no momento da formalidade das entrevistas que realizamos com as professoras, observamos que algumas professoras assumiram uma postura diferente da demonstrada em uma conversa informal sobre o programa. Há certo cuidado com as palavras, um velamento em suas vozes que pode ocorrer ou por medo, ou por comodidade ou mesmo por falta de percepção de alguns fatores. Por exemplo, a mesma professora fez as seguintes afirmações: “[...] um material rico em conteúdo e com isso os alunos aprendem bem.” Em seguida disse: “Foi um dos primeiros que terminei logo...” (Professora EM). O detalhe é que antes do registro da entrevista havia dito informalmente que “foi um dos primeiros que se *livrou* logo”<sup>9</sup>.

Para Gadotti (2005), a educação não é alavanca social, pois sua luta deve estender-se para além dos muros da escola, já que sozinha não pode fazer nenhuma transformação; entretanto, sem ela essa transformação não se efetivará. A educação não é apenas processo informativo, mas formativo, e pode elaborar condições favoráveis ao exercício de cidadania organizada. Segundo Demo (2010):

---

<sup>9</sup> “[...] um dos primeiros” é uma referência aos programas de ensino a serem cumpridos, já que há outro sistema de apostilas no município e livros didáticos.

A educação não cura a pobreza econômica. É puro pedagogismo pretender isso. Mas apresenta estratégias de superação da pobreza política, entendida como repressão da cidadania popular e recriação das condições de massa de manobra nas mãos do Estado e das oligarquias (DEMO, 2010, p. 71).

Após refletirmos sobre o currículo escolar e a educação de forma mais ampla, falaremos sobre currículo do programa “Ler e Escrever”, contextualizando sua implantação e descrevendo os conteúdos contidos nos guias de planejamento e orientações didáticas do professor. Estes contêm as atividades, sequências didáticas e projetos a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como as explicações de “como fazer”, qual maneira mais adequada para o professor para desenvolver os conteúdos, e, dependendo da situação, o que ele deve dizer aos alunos, um condutor do trabalho docente.

## **2 O PROGRAMA “LER E ESCREVER”**

### **2.1 A instituição do Programa “Ler e Escrever”**

Em 2007, foi implantado o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental na capital paulista, com destaque para a adoção do Programa “Bolsa Alfabetização” (no segundo semestre do ano), junto com a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008, com a Resolução SE - 86, de 19-12-2007:

A Secretaria de Estado da Educação, considerando: - a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; - a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade.

O Programa “Ler e Escrever” foi ampliado em 2008 para todas as Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e em 2009, para o interior e litoral<sup>10</sup>, com o objetivo de alfabetizar, até 2010, todos os alunos, com idade de até oito anos, do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Atualmente, o programa abrange todas as escolas do Estado de São Paulo.

Os projetos que integram o programa são: I – Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; II – Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; III – Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série – PIC 3ª série; IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série, com oferta de formação continuada:

Art. 3º Os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais 4 (quatro) horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos. (Resolução SE – 86 de 19-12-2007).

Quanto às ações de formação, descritas na Resolução SE – 86, em sua primeira fase de implantação em 2007 do Programa “Ler e Escrever”, teve prioridade a Escola Municipal, sendo implantado nas escolas do município de São Paulo com a

---

<sup>10</sup>DO 24/08/09 – Resolução SE – 66, de 21-8-2009. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.



experiência adquirida no Programa Letra e Vida. As ações daquele ano envolveram as Diretorias de Ensino da Capital e compreenderam a formação de gestores, realizada mensalmente com a participação de Supervisores, Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e Diretores de Escola da Capital, e a formação pedagógica, realizada em encontros quinzenais com os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e Professores Coordenadores das Escolas da Capital com o objetivo de aperfeiçoar a didática de alfabetização e formação dos professores de suas escolas.

No ano de 2008, o programa foi ampliado para a região metropolitana de São Paulo com continuidade das ações iniciadas em 2007, que compreendem:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
- b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
- c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
- d. Formação do Professor Regente;
- e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
- f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos. (Resolução SE – 86 de 19-12-2007).

O trio gestor realizava encontro mensal com as formadoras do programa. Os professores coordenadores recebiam formação contínua promovida pela CENP/FDE e pelas Diretorias de Ensino. Os professores coordenadores eram preparados para atuar na formação dos professores de 1ª a 4ª séries. Os Dirigentes de Ensino foram incumbidos de responsabilidade pela implantação e desenvolvimento do programa nas escolas sob sua jurisdição. A formação do professor regente é ainda realizada pelo professor coordenador – PC, em horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC e no acompanhamento das aulas, disponibilizando material pedagógico específico para cada série. O documento de apresentação do programa assim o descreve:

Mais do que um programa de formação, o “Ler e Escrever” é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2009? não paginado).

Os objetivos descritos do programa são: apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores, apoiar os professores regentes na alfabetização, criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de

aula, comprometer as universidades com o ensino público e possibilitar a futuros profissionais da educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. O programa desenvolve as seguintes ações, também descritas no documento de apresentação:

1- encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º. e 5º. anos); 3- um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; 5- distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e 6- acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho. (SÃO PAULO, 2009? não paginado).

O “Ler e Escrever” envolve a estrutura da Secretaria Estadual da Educação – SEE (CENP, COGSP, CEI e as Diretorias de Ensino) com a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCOPs e Diretores de escolas), voltados para a aprendizagem dos alunos e a formação pedagógica (para PCOPs e Professores Coordenadores – PCs).

O Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC prevê organização administrativa e curricular diferenciada, com o uso de materiais específicos aos que não alcançaram o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização (PIC de 3ª série/4º ano). Para a fase final do Ciclo I do Ensino Fundamental, foi previsto o PIC de 4ª série/5º ano, que substitui a Recuperação do Ciclo I e tem por objetivo garantir que nenhum aluno conclua o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, alfabetizado. O projeto teve caráter emergencial e temporário.

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, para o estado de São Paulo, conhecido como Bolsa Alfabetização, prevê a atuação de universitários nas classes de alfabetização e PIC de 1ª e 2ª séries. São alunos de Pedagogia e Letras de instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas, para auxiliar o professor regente da classe, nas escolas estaduais, o que não se concretizou no município em análise. Foram entregues nas escolas 12.045 livros, e 234.000 professores foram atendidos.

Em 06 de fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei 11.274, determinando que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos e concedeu um

prazo até 2010 para que Estados, municípios e distrito federal implantassem o Ensino Fundamental obrigatório e com nove anos de duração, com as crianças iniciando aos seis anos de idade seus estudos formais. O poder público tem o dever de garantir vagas a todas as crianças, jovens e adultos no Ensino Fundamental obrigatório, e é dever dos pais e/ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, conforme descreve Brandão (2009).

Considerando as demandas da própria rede, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou no começo de 2012 a organização de projetos na área de Matemática a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e ampliou as ações do Programa “Ler e Escrever” com a proposta do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, voltado aos professores de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, cuja formação de professores compreende o horário de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, conduzida pelo Professor Coordenador, que recebe apoio dos Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino (SÃO PAULO/EMAI, 2013, p. 3-4).

O guia do “Ler e Escrever” do professor (São Paulo, 2015) faz referência ao fato de 98,6% das crianças de 7 a 14 anos e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estarem matriculados nas escolas do Estado de São Paulo e que, a partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação do Estado é alfabetizar plenamente os estudantes até os sete anos. Entretanto, a relevância quantitativa de matrículas, não é garantia de alfabetização ou aprendizado para além do básico.

Em 2014, foram publicados os materiais revisados e atualizados do primeiro, segundo e terceiro anos. E, em 2015, foi a vez dos materiais do quarto e quinto anos. As atividades de Matemática atualmente estão propostas no EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais, que compreende oito trajetórias hipotéticas de aprendizagem – THA, portanto oito unidades para cada ano. O “Ler e Escrever” apresenta atividades de Língua Portuguesa em volume único, que, anteriormente à revisão, eram divididas em dois volumes por ano/série.

A seguir descreveremos o currículo do programa. Fizemos uma descrição mais detalhada do currículo do terceiro ano, por representar, na primeira fase de aplicação, o ano proposto para cumprir a meta de alfabetização até oito anos de idade, que é compatível com o terceiro ano.

## **2.2 O guia de planejamento e as orientações didáticas para o primeiro ano**

O primeiro bloco “Introdução” traz os subtítulos: *A criança e suas especificidades, Modelo de ensino e de aprendizagem, Concepção de alfabetização e A ação do professor.*

No segundo bloco “Expectativas de aprendizagem e avaliação”, serão abordadas as expectativas de avaliação, a sondagem das hipóteses de escrita, e serão sugeridas listas e como encaminhar as sondagens.

O terceiro bloco é sobre a rotina pedagógica do 1º e 2º semestres, que deve envolver, além dos projetos e sequências, a leitura de contos pelo professor, atividades envolvendo nomes dos alunos, atividades envolvendo a escrita de próprio punho pelos alunos (escrita de listas, títulos, legendas e outros textos previamente combinados ou pequenos textos que se sabem de cor), atividades de leitura dos alunos (localizar palavras em listas, acompanhar a leitura dos textos que se conhece de memória) e atividades de produção de textos a partir do ditado para o professor.

O quarto bloco contém situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano, que são: cantos de atividades diversificadas: jogos de construção, faz de conta, desenho, leitura de livros, gibis, etc., situações de leitura pelo professor, o alfabeto, situações de leitura e escrita de nomes próprios, situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever, situações de escrita pelo aluno, situações de leitura pelo aluno, um projeto didático sobre brincadeiras tradicionais em 5 etapas para o primeiro semestre e um outro para o segundo semestre “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, também em 5 etapas.

Há um quinto bloco com “Textos complementares”. São dez textos dirigidos ao professor, além de oito anexos de atividades.

## **2.3 O guia de planejamento e orientações didáticas para o segundo ano**

Todos os guias seguem o mesmo padrão, o sumário e a divisão do guia em quatro blocos. No sumário, encontram-se o calendário e “como utilizar este guia”.

O bloco 1 – Introdução – começa com o tema concepção de alfabetização, depois segue com os seguintes temas: as práticas sociais de leitura e de escrita na escola; ler e falar aquilo que leu e compreendeu; construir estratégias de leitura;

mesmo quando ainda não sabem ler; por que ler textos diversos no 2º ano; por que é fundamental que o professor seja um modelo leitor; orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura; linguagem escrita; sistema de escrita; aprender a ler e a escrever; intervenções que favorecem avanços; atividades que favorecem avanços; atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita; alunos alfabéticos, outros nem tanto; por que propor atividades nas quais os alunos ditam o texto e o professor escreve; planejar escrever e revisar – as etapas do processo de produção de um texto; algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita e escrita coletiva.

O bloco 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação – abordará os assuntos: expectativas de aprendizagem; conhecer as hipóteses de escrita dos alunos; sondagem das hipóteses de escrita; listas sugeridas; avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita (sondagem das hipóteses de escrita); ensinar e avaliar; avaliação de ensino; o que fazer com aqueles alunos que parecem não avançar.

O bloco 3 – Rotina pedagógica – traz: a organização de uma rotina de leitura e escrita; a rotina do 2º ano; dicas práticas para o planejamento do trabalho; em relação a produção de texto, leitura, comunicação oral e análise e reflexão sobre o sistema.

E, por fim, o bloco 4 – Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano – são as atividades, sequências didáticas e projetos didáticos. As atividades totalizam 16 e se dividem entre escrita e leitura de nomes próprios, escrita com o professor, escrita do aluno, leitura do aluno, leitura pelo professor de textos literários e divulgação científica, o trabalho com listas, ditado ao professor, leitura compartilhada.

Há também 6 atividades com parlendas na sessão “Atividades permanentes”. Em seguida, vem o projeto didático “Cantigas populares”, dividido em 5 etapas, totalizando 15 atividades. O produto final são livros com as cantigas favoritas da turma.

Outro projeto didático é “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever”, dividido em 5 etapas. São 13 atividades, e o produto final é um livro de receitas de comidas típicas de festa junina. Há mais um projeto didático: “Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender”, este tem 6 etapas divididas em 18 atividades. O produto final é um mural, composto

de fichas elaboradas pelos alunos com ilustrações e informações relativas à alimentação, peso e altura dos animais estudados e as curiosidades.

Existem 3 sequências didáticas, a primeira “Era uma vez um conto de fadas”, dividida em 4 atividades, em que o professor lê um conto tradicional, e os alunos analisam um trecho do conto, ouvem a história em CD e ditam-na ao professor. A segunda sequência “Reescrita de contos de fadas” tem 8 atividades. Os alunos comparam duas versões de uma mesma história, as características das personagens e diálogos entre elas (apenas uma fala da personagem Chapeuzinho ao encontrar a vovó na cama) e ditam ao professor uma terceira versão do final do conto. Depois, com outro conto diferente, os discentes anotam características dos personagens e, em duplas, reescrevem-no. A terceira sequência “Ortografia” tem 6 atividades divididas em releitura com focalização, que é uma leitura voltada a uma questão ortográfica, como o uso do S e SS, por exemplo. Há também o ditado interativo que é quase como a releitura com focalização. No meio do ditado, o aluno pode interromper para discutir alguma forma de escrever uma palavra, a separação entre palavras, segmentação e aglutinação de palavras.

#### **2.4 O guia de planejamento e as orientações didáticas para o terceiro ano**

O Programa “Ler e Escrever”, assim como o Programa “São Paulo faz escola”, são implantações de um novo currículo e fazem parte de uma política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo que o “Ler e Escrever” tem se estendido às redes municipais do Estado de São Paulo há oito anos.

O material está dividido em quatro blocos, sendo que o primeiro bloco trata das práticas sociais de leitura e escrita; o segundo apresenta as expectativas de aprendizagem e suas avaliações; o terceiro traz orientações para a rotina do terceiro ano e dicas de seu planejamento e o quarto bloco traz as propostas de situação didáticas para os dois semestres letivos.

Para o primeiro semestre são dois projetos didáticos: “Jardim, um mundo pequeno para os animais pequenos”, com foco no ler para estudar e na produção de textos de apoio, e o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, voltado para reescrita e produção textual e duas sequências didáticas de ortografia e pontuação.

No segundo semestre, há como atividade permanente a leitura de textos literários pelo professor, uma sequência didática sobre “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, outra sequência didática, que é “Dicionário, o pai dos inteligentes”, e o projeto “Animais do Mar”, com a proposta de leitura de textos de divulgação científica.

O material traz na seção “Como utilizar este guia” sua descrição como “guia para o planejamento do professor não o planejamento”. Assim, o material deve ser subsídio para discussões nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e compartilhado com outros professores que lecionam na mesma série, no caso o 3º ano (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

No bloco 1, o guia apresenta “As práticas sociais da leitura e de escrita”. A definição de ler e escrever, no guia, é a de *que “ler é acima de tudo atribuir sentido e a escrita é utilizada nas mais variadas situações, com diferentes intenções e interlocutores. Assim, o uso do ler e do escrever na escola tentaria se aproximar da versão social de seus usos.”* (SÃO PAULO, 2013, p. 19-20, grifos nossos).

Tem-se aqui uma contradição: afirma-se o caráter social da leitura e da escrita, mas adota-se, em relação àquela, uma concepção monológica que acaba por romper com relação a leitura e a escrita. Esta e aquela dicotomizam-se.

A tentativa de aproximação da versão social de seus usos é falha. Embora reconheça o caráter social da língua escrita, a definição adotou uma perspectiva monológica (e não dialógica) ao explicitar a noção de leitura.

Ler é uma atividade social, abrange compreensão, é uma atividade social e não individual. Há uma contradição. A perspectiva do programa é a de reproduzir sentido, logo as atividades são propostas com base nessa definição. Ler como atribuir sentido se caracteriza num âmbito monológico, como explica Curado:

As concepções de leitura hoje conhecidas, essencialmente derivadas das respectivas concepções de linguagem atualizadas, impõem às práticas pedagógicas, particularmente relacionadas ao ensino da leitura, determinada metodologia de trabalho. A concepção dialógica de linguagem (entendida neste caso como forma de interação social), e, pois, de leitura, percebe o ato de ler (logo, o de compreender) como um processo de inter-ação entre o leitor (interlocutor) e o autor (locutor), via texto. Isso quer dizer, em termos da dialogia da significação e da compreensão leitoras, que no ato da leitura há uma demanda pelo repertório interpretativo (Universo de conhecimento, de saberes) do leitor, em processos de associações, inferências, deduções, estabelecimento de hipóteses interpretativas, confirmadas ou não posteriormente pelo texto, isto é, o leitor recorre

ao seu repertório para preencher as naturais lacunas existentes no texto, aquilo que ele tem de subjacente, de subentendido, produzindo (e não reproduzindo, copiando, transcrevendo) sentido. A leitura monológica baseia-se ou no extrair sentido do texto ou em atribuir sentido a ele. A função social da leitura estaria aí, neste modo monológico, inevitavelmente comprometida. Resgatar o fator social, e, pois, interativo, da leitura implica considerar os seus usos concretos, sua funcionalidade social dentro de um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico (CURADO, 2015).

Para o bloco 2, estão descritas as expectativas de aprendizagem para o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, o que o aluno deverá ser capaz ao final do ano letivo em “Expectativas de aprendizagem e avaliação”. São elas:

Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, como apresentações de trabalhos, participação em seminários, compreendendo explicações e contribuindo com opiniões e novas informações sobre um assunto;

Planejar sua fala, individualmente ou em grupo, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano e mais formais no âmbito escolar;

Participar de mesas-redondas com o apoio do professor;

Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura;

Ler textos – com o apoio do professor – para estudar os diferentes temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento;

Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros;

No processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão;

Participar de situações coletivas ou individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais e relações de causalidade;

Reescrever individualmente histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais do texto fonte;

Participar de situações de produção de textos de autoria;

No processo de reescrita e de produção de textos de autoria, planejar o que vai escrever, utilizando-se de rascunhos e releitura do que está escrevendo;

Participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com os colegas.

Ainda no bloco 2, é apresentada a avaliação como um processo formativo contínuo, que não necessita da criação de novas situações de aprendizagem, distintas das praticadas no cotidiano. A proposta é de uma análise sobre o avanço



das crianças em relação às expectativas de aprendizagem, ao planejamento do professor e às intervenções didáticas. A “[...] pergunta-chave deve ser: Em que medida meu planejamento e minhas intervenções criaram condições para que os alunos aprendessem?” (SÃO PAULO, 2014, p. 25).

O guia traz a afirmação de que o sucesso de uma atividade depende da organização do grupo, do que o professor fala, dos materiais utilizados e até mesmo da maneira de o professor explicar o que deve ser feito.

O bloco 3 aborda a rotina diária e as situações didáticas que ela deve contemplar. A rotina é uma organização do tempo didático que deve aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos e que deve ser considerada no planejamento semanal. O guia apresenta um quadro com a proposta de como organizar os projetos e sequências didáticas e quais trabalhar em cada dia da semana.

Estas atividades incluem: leitura de textos literários diariamente pelo professor, que é válida como incentivo à leitura (ao, por exemplo, divulgar obras e autores) e não como modelo de “como se lê”, como muitos docentes entendem; situações de reflexão sobre a ortografia para os alunos que escrevem alfabeticamente por pelo menos duas vezes por semana; a leitura pelo aluno de duas a três vezes por semana, com diferentes propósitos e diferentes gêneros; situações de escrita de próprio punho e de ditado ao professor no contexto do projeto sobre animais marinhos, duas vezes por semana; atividades de comunicação oral ainda no mesmo contexto. As sequências didáticas e projetos devem estar na rotina.

E, finalmente, no bloco 4, estão as orientações e situações didáticas para o primeiro e segundo semestres. Essas orientações trazem o que o guia chamou de “dicas práticas”, que incluem aspectos da organização da sala de aula e dos agrupamentos dos alunos, até encaminhamentos didáticos que envolvem as intervenções dos professores, passando por situações didáticas comuns aos projetos, sequências e atividades permanentes (SÃO PAULO, 2014, p. 39).

Nessas orientações e situações didáticas para o primeiro semestre, são tratados alguns tópicos como: Para favorecer a aprendizagem, situações didáticas e a escrita pelo aluno. O primeiro tópico ressalta que, pela heterogeneidade comum das salas de aula, as intervenções do professor devem variar de acordo com cada aluno. As intervenções devem favorecer a compreensão da tarefa, criar situações desafiadoras para cada aluno, ou informar. Fala também dos agrupamentos de

alunos e o que caracteriza uma boa parceria, que seria troca mútua de informações, atitude conjunta de colaboração, aceitação de ideias dos colegas, alternância da escrita.

O segundo tópico refere-se a situações didáticas e aborda a escolha da situação didática mais adequada às necessidades da classe. E o terceiro tópico trata a escrita pelo aluno, que deve haver uma coordenação de diferentes conhecimentos, como pensar nas letras, na escrita correta das palavras, no que se espera comunicar, na maneira de organizar a linguagem e sua modalidade mais adequada e a importância de se escrever para destinatários reais. Escrever é um ato tecnológico. Além do domínio das técnicas é preciso, como diz Geraldi (2006), ter o que dizer, para quem dizer, onde dizer. Contexto e repertório.

Também apresenta o ditado ao professor, que permite que os alunos concentrem sua atenção em aspectos mais relacionados à linguagem escrita, sem preocupações com os aspectos notacionais, para que aprendam alguns dos comportamentos de escritor.

Ainda nas orientações para o primeiro semestre, encontram-se a leitura pelo professor e a leitura pelo aluno. A leitura pelo professor tem como objetivo garantir o acesso dos alunos a textos interessantes pelo conteúdo ou por tratar de um gênero a que não estão habituados e permitir que a classe toda tenha acesso ao mesmo texto, criando uma vivência de grupo em relação a essa leitura.

A leitura pelo aluno determina que o professor deve criar condições para que os alunos se tornem cada vez mais competentes na leitura dos mais variados gêneros e possam ter mais autonomia, uma situação intermediária entre ouvir e ler por si mesmo, como uma tutoria de leitura. Enquanto o professor lê, os alunos acompanham a mesma leitura com o texto em mãos.

As orientações gerais para a leitura pelo aluno abrangem: a seleção pelo professor de diferentes tipos de texto e leituras com propósitos variados como a regra de um jogo, uma quadrinha ou piada, uma reportagem de jornal ou revista, um poema. E, antes de os alunos receberem o texto, o professor deve conversar sobre o que irão ler, o que é, para que serve e qual é o conteúdo.

É interessante que, com base nessas orientações, há o uso dos verbos no modo imperativo ao professor, os quais, como observa Machado (2009), são prescritivos e não explicativos. Até então, em sua maioria, estavam sendo utilizados verbos no modo infinitivo, como, por exemplo, ler, garantir, permitir, criar condições,

etc. Já neste item, os verbos estão no imperativo, como, por exemplo: “Diga para tentarem ler sozinhos, em silêncio. Leia para eles convide-os a ler em voz alta, faça pausas de vez em quando, interrompa a leitura e peça a um aluno que continue a ler uma parte do texto.” (SÃO PAULO, 2014, p. 43).

O professor seria, neste exemplo, um modelo de como se lê, uma representação para o aluno do modo de como ler.

Em seguida, já se iniciam as atividades que também estão presentes no livro do aluno. As atividades 1 a 5 são todas para a leitura pelo aluno. A primeira atividade é uma regra de jogo: pega-pega corrente, com objetivo de desenvolver autonomia na leitura e ler para participar de uma brincadeira. A segunda atividade é uma quadrinha com objetivo de ler para se divertir. A terceira é a leitura de um poema: *O galo aluado*, de Sérgio Caparelli (ler para se divertir e divertir os outros). A quarta atividade é uma piada: *Joãozinho e o sorvete de abóbora*, com o mesmo objetivo da terceira atividade. E a quinta é uma curiosidade sobre Santos Dumont, com objetivo de ler para se informar e comentar.

Depois das atividades de leitura, o guia traz uma sequência didática sobre pontuação, com foco na análise do uso dos sinais de pontuação a partir da produção de textos, com o objetivo de: reescrever textos, com apoio do professor ou de parceiros; planejar o que vai escrever e reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos textuais e gramaticais; participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com colegas e perceber que a pontuação é um recurso utilizado pelo autor para orientar o leitor.

Apenas uma observação sobre a organização do guia: os objetivos das atividades e sequências ou projetos didáticos estão todos descritos nos guias e sempre são colocadas como sugestões para que a partir dessas atividades, como modelo, o professor possa elaborar outras seguindo o mesmo padrão. Cada atividade do guia de cada sequência ou projeto está dividida em três partes: objetivo, planejamento e encaminhamento. As descrições são bem minuciosas, a linguagem é de fácil entendimento, simplificadas e os verbos em especial nos encaminhamentos são utilizados no modo imperativo, enquanto os verbos dos objetivos estão no infinitivo.

Já o planejamento é subdividido em três tópicos: organização do grupo, se os alunos deverão estar dispostos em duplas, trios, quartetos, grupos ou coletivamente

(alguns planejamentos dizem se a sala deve estar em U ou nas carteiras mesmo, ou se pode ser fora da sala, etc.); materiais necessários: se é a atividade presente na coletânea do aluno; se deve ser em cartaz, papel pardo, projetor multimídia, entre outros; e o último tópico é a duração aproximada, que se refere ao tempo da aula – de 50, 40 ou 30 minutos – e mesmo se a atividade deve ser dividida em 2 ou 3 aulas de 50 minutos, geralmente quando são atividades mais extensas como de revisão ou produção de textos.

A sequência sobre pontuação é apresentada num quadro de organização e está dividida em três etapas, a primeira é a “apresentação”, com apenas a atividade 1, para apresentar a sequência; na segunda etapa, temos a “leitura, reescrita e revisão do conto com foco na pontuação” e se divide em 4 atividades: 2A – leitura em voz alta pelo professor, 2B – análise do texto, 2C – reescrita coletiva de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar” e 2D – revisão coletiva do texto produzido e análise do conto com foco na pontuação.

Na terceira etapa “reescrita e revisão com foco na pontuação”, há três atividades: 3A – reescrita em duplas, de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar”, 3B – revisão coletiva do trecho reescrito e análise do conto com foco na pontuação e 3C – revisão em duplas do trecho produzido pelos alunos. Cada atividade se divide em objetivos, planejamento e encaminhamento. Nos objetivos, há o que se espera que o aluno aprenda ou a função naquela atividade. No planejamento, encontra-se como o grupo de alunos deve ser organizado, se em duplas, de forma coletiva, em roda, etc. e o tempo aproximado de duração daquela aula – 20, 30 ou 50 minutos.

Nos encaminhamentos de cada atividade se encontram descritas todas as ações dos professores, o que se deve fazer, explicar, falar ou perguntar aos alunos. Daí o uso dos verbos no modo imperativo, que caracteriza uma forma prescritiva das ações. Por exemplo, na primeira atividade dessa sequência, há cinco itens. O primeiro diz: “faça uma roda de conversa...”, no segundo item está “faça perguntas como...” (há as perguntas descritas no guia), no terceiro: “registre as informações num cartaz...”, no quarto: “informe aos alunos... e diga que aprenderão ainda mais sobre o uso dos sinais de pontuação...”; no último: “converse com os alunos sobre as etapas da sequência...” (SÃO PAULO, 2014, p. 57).

Ao terminar essa sequência didática, há outra chamada: “Sequência didática – cantando e aprendendo em sala de aula. Ortografia”. Nessa, há os tópicos:

orientações gerais, que se subdividem em ortografia, o que trabalhar em cada turma e cantando e aprendendo em sala de aula; e MPB de ontem, hoje e sempre.

Nas orientações gerais, há uma explicação sobre o nosso sistema de escrita que diz que ele é alfabético e, por isso, nem sempre há uma correspondência biunívoca entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas) e nem sempre um som é representado pela mesma letra, por isso a correspondência entre som e letra (fonema e grafema) é ortográfica. Assim, os alunos com hipótese alfabética, à medida que avançam na capacidade de produzir textos completos e de diferentes gêneros, confrontam-se com dificuldades relacionadas à escrita correta das palavras.

No subitem ortografia, lê-se o que trabalhar em cada turma, que propõe uma atividade de escrita com o objetivo de diagnosticar os erros que os alunos conhecem a partir da reescrita da letra da música “A banda”, de Chico Buarque de Hollanda. O levantamento dos erros cometidos ajuda a planejar o ensino, porque permite avaliar quais deles se referem a uma regularidade ortográfica que as crianças ainda não dominam e quais devem ser tratados isoladamente, afirmando que “a escrita correta só se aprende mediante consulta a fontes autorizadas como o dicionário.” (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

No outro subitem, “Cantando e aprendendo”, está escrito sobre a importância do trabalho com as músicas, pois estas traduzem época, exprimem valores e riquezas dos vários grupos sociais e constituem parte de uma cultura e seu contato é conhecer parte de sua riqueza. Seria uma nova possibilidade de uso de textos com o objetivo do ensino de ortografia, entretanto são apenas cinco músicas.

No tópico “MPB de ontem, hoje e sempre”, está descrito para o professor a importância de a criança ter contato com essas músicas escritas por compositores consagrados da música popular brasileira. E para muitos a escola seria o único espaço que propicia esse contato, para assim ampliar o repertório do aluno. Ao falar sobre a importância desse trabalho com essas músicas, há uma fala que supõe uma reação do professor diante desse repertório musical:

A primeira reação à proposta de utilizar esse repertório com os alunos é: “Meus alunos não vão gostar destas músicas! Eles só gostam de funk, ou de rap...” Essa é uma preocupação legítima: trazer algo que seja do universo dos alunos garante maior envolvimento deles, permite que se sintam reconhecidos e motivados. (SÃO PAULO, 2014, p. 82).

As músicas incluídas são: Carinhoso, de Pixinguinha e João de Barro; A banda, de Chico Buarque; Alegria, alegria, de Caetano Veloso; Peixinhos do mar, música do folclore; Sítio do pica-pau-amarelo, de Gilberto Gil.

A sequência está dividida em cinco etapas: 1. Avaliação inicial, 2. Ditado interativo, 3. Atividades envolvendo palavras irregulares (na questão ortográfica), que se subdividem em 3A – elaboração de cartaz e 3B – escrita de canção, 4. Atividades envolvendo regularidades ortográficas: 4A, 4B, 4C e 4D todas de releitura com focalização em alguma regularidade ortográfica, seriam elas: 4A – uso do R no final dos verbos no infinitivo, 4B – uso de M ou N no final de sílabas ou antes de consoantes, 4C – diferentes questões ortográficas e 4D – sons nasais. Na etapa 5, há uma revisão de textos com foco na ortografia, 5A – revisão e 5B – análise de textos com erros.

Terminada essa sequência, começa o projeto didático “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”. Inicia-se uma conversa com o professor a respeito dos contos tradicionais, que fazem parte da cultura de um povo e se perpetuaram pelo reconto oral de geração em geração e hoje estão registrados devido ao trabalho de pesquisadores que foram buscá-los na fonte, como os Irmãos Grimm, na Alemanha; Charles Perrault, na França; Ítalo Calvino, na Itália, e Luís da Câmara Cascudo, no Brasil.

A proposta do projeto divide-se em dois momentos. No primeiro, os alunos lêem contos tradicionais, analisam recursos de linguagem e reescrevem contos lidos. Num segundo momento, os alunos são desafiados a escreverem um final para um conto desconhecido, com um trabalho em duplas, ouvindo e interagindo com o par.

A produção final, escrita do final de um conto, deve ser realizada em duplas e incluirá os alunos que não escrevem alfabeticamente. Entretanto, a recomendação é diferente da usada na formação de duplas para refletir sobre o sistema de escrita alfabético, pois nesse caso se agrupam as crianças com conhecimentos próximos. Contudo, a proposta aqui é agrupar os que já escrevem convencionalmente com aqueles que ainda não o fazem, sendo que o primeiro será o escriba.

Há um item final, “O que se espera que os alunos aprendam”, que está discriminado em tópicos: novos conhecimentos sobre a linguagem e os recursos discursivos presentes nos contos tradicionais; representação de uma história conhecida (reescrita); criação de um novo final para um conto desconhecido;

comportamentos de escritor, como planejar, rerepresentar o conteúdo da história, utilizar recursos discursivos para tornar a história mais interessante, reflexão sobre os aspectos discursivos, uso da ortografia, pontuação, revisão textos com a ajuda do professor. O produto final sugerido é a confecção de um livro com os textos produzidos pelas duplas que será entregue à sala de leitura da escola.

O projeto deve ser realizado em sete etapas. A primeira é a apresentação do projeto e só tem uma atividade para isso, que ocorre mais de maneira oral, com uma conversa sobre o projeto, com outros que fizeram anteriormente e a produção de um cartaz para anotar as etapas do projeto.

Na segunda etapa, fazem a leitura e análise dos recursos linguísticos dos contos. Os textos selecionados são: Os três cabritinhos, O rei que queria alcançar a lua, A princesa e o grão de ervilha, A boa sopa. A atividade 2A é a leitura e análise coletiva do conto Os três cabritinhos. Aqui há a transcrição dos parágrafos e, embaixo deles, em um quadro, há as orientações para análise. E nele já está realizada a análise daquele parágrafo. O professor precisa ler antes e dizer aos seus alunos o que está nesse quadro, pois nele já está feita a análise.

Estas análises referem-se a adjetivos para caracterizar os personagens, marcadores temporais, vocabulário rebuscado, o uso de pronomes para se evitar a repetição da palavra rei. Na atividade 2B, será feito da mesma forma, com o conto A princesa e o grão de ervilha.

Na terceira etapa, os alunos farão um ditado ao professor de um dos contos analisados na etapa anterior. Essa etapa pode ser dividida em várias aulas para que o aluno não se canse. O professor será o escriba, e os alunos deverão contar a história. Há nesse ponto os encaminhamentos ao professor de como conduzir a atividade, como, por exemplo, questionar se esta é a melhor forma para escrever este trecho, se o leitor vai entender o que eles querem dizer e como eles podem tornar esta parte mais emocionante ou bonita.

Há nesta atividade um quadro chamado “O que fazer... E como agir em cada situação”, que são três orientações: se os alunos falarem todos ao mesmo tempo, se houver alunos que se dispersam em atividades coletivas e se os alunos não conseguirem solucionar problemas textuais apontados pelo professor. Abaixo de cada item, está a resposta do que o docente deve fazer, de como agir e do que falar em cada situação prevista no guia.

Na quarta etapa, há a reescrita em duplas de um dos contos da segunda etapa. Em um primeiro momento, farão um reconto oral para recuperar episódios do texto lido na atividade 4A. O professor vai apenas listar os principais episódios da história em um cartaz para ser retomado na aula seguinte, não será um ditado ao professor. Na atividade 4B, após a releitura do conto, retomarão a lista no cartaz da aula anterior para reescreverem em duplas o conto escolhido, na p. 137 está um trecho do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida que se refere à reescrita como estratégia didática (Letra e vida, módulo 2, p. 183).

Nessa etapa, aparece novamente o quadro intitulado “O que fazer... se nenhum dos alunos da dupla se lembrar da história,... se o aluno ditar de modo que o outro tenha que escrever num ritmo muito acelerado,... se o aluno responsável pelo registro cometer muitos erros de ortografia,... se o aluno responsável pelo registro perguntar pela escrita de uma palavra,... se não for possível terminar a história em uma única aula”. Todas as situações acima estão previstas no quadro e trazem as orientações respectivas.

Na quinta etapa, será realizada a revisão dos textos escritos pelos alunos. Primeiro, na atividade 5 A – revisão coletiva – linguagem, o professor deve trabalhar com um texto que vai passar a limpo e corrigir os erros de ortografia. Para não dispersar a atenção dos alunos, ao reler com o grupo cada parágrafo, deixar que sugiram alterações, apontando a que não perceberem. Os problemas mais recorrentes indicados pelo guia são: repetições de elementos de ligação: e, aí, então; repetição excessiva do protagonista da história; omissão de partes que comprometem a leitura da história; trechos confusos, etc.

Na atividade 5B – revisão em duplas, os alunos a realizarão a partir de suas reescritas, com observações do professor em forma de pequenos bilhetes. Na atividade 5C – revisão dos alunos com apoio do professor, eles farão nova revisão na qual o professor irá marcar todas as incorreções, sejam ortográficas, sejam de pontuação. Deve-se explicar aos alunos que mesmo escritores experientes solicitam apoio de um revisor para a versão final de um texto que será publicado.

A sexta etapa refere-se à produção da parte desconhecida de um conto e vai da atividade 6A a 6G. Na atividade 6A, o professor fará a leitura de um conto desconhecido, num primeiro momento para que os alunos conheçam parte da história, em outro momento para conversar sobre a história e sobre o que compreenderam até o ponto lido, o que gostaram ou não. Em seguida, o professor



deve propor nova leitura, compartilhada com os alunos e solicitar que as duplas contem quais foram os recursos que observaram no trecho final da história listando-os na lousa que poderão ser copiados por eles.

A atividade 6B é a leitura e análise de um conto desconhecido. As duplas lerão junto o texto selecionado na atividade anterior, no caso o conto que está no guia é A boa sopa. O professor deve chamar a atenção dos recursos utilizados pelo autor, pedir que comentem a história indicando que partes tenham gostado ou não, pois, segundo o guia, os alunos irão, assim, aprender a colocar-se de maneira crítica frente ao texto.

Na atividade 6C – releitura e reconto para planejamento do final do conto que será produzido, o professor deve orientar o aluno a reler o trecho do conto pelo menos duas vezes. Deve conversar com as duplas para que estas recontem a primeira parte e depois que contem o final da história que será produzido. Antes de iniciarem, o professor deve observar como foi o planejamento da produção das duplas.

Na atividade 6D – produção de autoria do final do conto, as duplas trabalharão com apoio do professor circulando pela sala. Na atividade 6E, deve ser realizada uma revisão coletiva da linguagem. Um texto é transcrito num cartaz, sem os erros de ortografia, para que se fixem somente nas questões discursivas. São citados no guia os problemas mais recorrentes, como repetição de elementos de ligação (e, aí, então), repetição excessiva do protagonista da história, trechos confusos e a pontuação. Deve ser feita a revisão de três textos.

A atividade 6F – revisão em duplas – deve ser realizada da mesma forma que na coletiva, porém os textos devem ter marcações e bilhetes do professor para melhorar o texto. O professor deve explicar suas anotações a cada dupla para facilitar a compreensão dos problemas apontados. Na atividade 6G – revisão em dupla com apoio do professor, o docente deve ter marcado todas as incorreções (ortográficas e de pontuação), pois é um conto que será publicado e lido.

Finalmente, chega-se à última etapa, a atividade 7. Na primeira parte, a atividade 7A, os alunos deverão passar seus textos revisados a limpo. Depois, deve-se pedir que as duplas releiam e combinem quantas imagens cada aluno vai produzir, para montar o livro. Cada passagem da história deverá acompanhar a ilustração correspondente. Há um quadro de lembrete que diz que é importante no produto final conter uma breve explicação sobre o processo de produção dos alunos

e o que eles aprenderam com o trabalho. Deve-se também esclarecer que a revisão realizada pelos alunos apontou as questões possíveis dificuldades para eles no momento.

Na atividade 7B, eles farão uma avaliação do percurso de maneira que falem em uma roda de conversa sobre qual etapa acharam mais interessante ou complicada, se gostaram de produzir o livro de contos e o que aprenderam sobre os contos.

Ainda contemplando a rotina do primeiro semestre, há o desenvolvimento de mais um projeto: “Jardim, um mundo para os animais pequenos”.

Nesse projeto, há uma introdução explicando-o, um tópico sobre o que se espera que os alunos aprendam e outro sobre o produto final. No primeiro, estão tidos: ler em contexto de estudos para saber mais: verbetes de enciclopédia infantil; desenvolver estratégias para compreender e atribuir sentido ao texto; desenvolver capacidades e procedimentos de leitura, implicados na ação de ler para estudar; ampliar a competência leitora e escritora; utilizar procedimentos de estudo, como localizar informação em um texto; participar de situações de produção de texto de autoria considerando planejamento, textualização, revisão, passagem a limpo, ora coletivamente, ora em duplas e quartetos; expor as aprendizagens planejando a fala de cada um nos grupos referenciados pelos verbetes produzidos e o material estudado.

O projeto está dividido em sete etapas, sendo elas: etapa 1 – apresentação do projeto didático, que está dividida nas atividades 1A (roda de conversa sobre os animais de jardim) e 1B (apresentação do projeto didático e definição do produto final). Etapa 2 – leitura de um texto de divulgação científica e de um verbete e análise das características dos gêneros. Essa etapa está dividida em três atividades a 2A, 2B e 2C: na 2A, leitura compartilhada de um texto de divulgação científica; na 2B, localização de informações de um texto de divulgação científica e 2C, comparação de dois textos: texto de divulgação científica e verbete.

A etapa 3 – leitura de um verbete de uma enciclopédia com anotações - divide-se em duas atividades. A primeira é a atividade 3A (leitura em duplas de um verbete de enciclopédia com anotações), e a outra é a 3B (leitura individual de outro verbete de enciclopédia). A etapa 4 também está dividida em duas etapas e compreende a produção de um verbete coletivo a partir de um texto de divulgação científica. Na atividade 4A, é feita uma leitura compartilhada de um texto de

divulgação científica. Na 4B, são realizados o planejamento, a planificação e a textualização de um verbete de enciclopédia infantil.

A etapa 5 – revisão coletiva da produção de um verbete – está dividida nas atividades 5A (revisão coletiva de um texto) e 5B (passando a limpo o verbete de enciclopédia para afixar no mural). Na etapa 6 do projeto – produção de um verbete, em duplas e quartetos, a partir de um texto de divulgação científica –, os alunos farão três atividades: 6 A, leitura, em duplas e quartetos, para saber mais, de um texto de divulgação científica sobre alguns animais de jardim; 6B, planejamento, planificação e textualização de um verbete de enciclopédia infantil em duplas e quartetos e 6C, revisão das produções.

Na sétima e última etapa, os alunos farão a organização da apresentação e do mural, a finalização e a avaliação do projeto. A divisão das atividades está em três partes. A atividade 7A é organização do mural para exposição; a 7B, ensaio para apresentação; e a 7C, organização e apresentação da avaliação do projeto. Deverá ser combinado com a professora do 2º ano onde farão a apresentação.

Desta forma, encerram-se as atividades do primeiro semestre. As contempladas na rotina do segundo semestre abarcam, além das leituras diárias pelo professor no início da aula, um projeto didático: animais do mar, duas sequências didáticas: dicionário “pai dos inteligentes” e astronomia, além das atividades sobre poemas.

Nas orientações ao professor para o segundo semestre, inicia-se falando sobre a leitura diária de textos literários e critérios para a escolha de livros para a leitura do professor. Está mencionado que, desde o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ano”, recomenda-se a leitura diária de textos literários pelo professor, já que os alunos não alfabetizados não têm condições de ler por si mesmos, mas que mesmo com os alunos alfabetizados é fundamental, porque, embora consigam ler, têm pouca experiência de leitura, o que impede o acesso a textos mais longos e complexos (SÃO PAULO, 2014, p. 197).

Quanto aos critérios para a escolha do que o professor irá ler, recomenda-se que leia textos que eles não leriam sozinhos. Deve-se escolher uma trama bem estruturada, com qualidade literária, evitar histórias que sirvam para dar lição de moral ou mensagem edificante e ler um livro em capítulos ou dividir uma história longa em partes para criarem expectativa.

A atividade 1 – leitura pelo professor – tem como objetivo ouvir um texto literário, conhecer algumas características dos gêneros literários, valorizá-los como fonte de informação. No planejamento, encontra-se que a organização da turma para essa atividade é coletiva, sendo que os alunos podem ficar em suas carteiras, em roda no chão, com os olhos fechados, fora da aula, etc. de acordo com o que o professor achar melhor. Precisa-se de um livro a ser lido com duração de 15 a 20 minutos.

Nos encaminhamentos, o professor deve selecionar as passagens que lembram outras histórias ou personagens para comentar. Ele também deve informar os alunos sobre o texto que será lido, antecipando parte da trama com intuito de fazer propaganda, mostrar algumas ilustrações, compartilhar por que gostou da história, pois um dos objetivos é que aprendam que a leitura é fonte de entretenimento e prazer.

Também há um tópico sobre poemas: poemas para apreciar e ler em voz alta. Nesse tópico, são feitas uma explanação e uma pequena análise sobre três poemas, uso de metáforas e explicação do que significa. Em um subtítulo, é explicado o que os alunos aprendem ao ler poemas, como, por exemplo, as possibilidades de uso da linguagem, a conversa sobre o poema, a possibilidade de suscitar diferentes sentimentos e interpretações, o caráter lúdico, o jogo de palavras.

A atividade 2 – leitura compartilhada de poemas – é compartilhada porque os alunos acompanham a leitura pelo professor em suas cópias. O objetivo é aproximar os alunos dos textos poéticos e criar um repertório de poemas e poetas conhecidos. No item planejamento, encontra-se que é uma atividade semanal ou quinzenal, coletiva de aproximadamente 30 minutos, e precisa, além das cópias do poema, trazer o livro de onde o poema foi retirado. Nos encaminhamentos, encontra-se que o professor deve organizar uma conversa sobre as impressões dos alunos, expressarem suas opiniões também por cerca de 20 minutos.

A atividade 3 – leitura de poemas em voz alta pelos alunos – tem como objetivo: aprender a ler poemas em voz alta, considerando o ritmo e a entonação adequados ao gênero. No planejamento, consta que essa atividade deve ser realizada no dia seguinte à aula em que um novo poema foi apresentado aos alunos. Nos encaminhamentos, o professor deve explicar o que é preciso para ler em voz alta, e, nessa explicação, está exatamente descrito o que é uma boa leitura. Tal explicação deve ser repassada aos alunos. As crianças irão treinar a leitura em

casa, como tarefa, e apresentar essa leitura aos demais no dia seguinte. Os outros alunos apontarão aspectos positivos da leitura e darão dicas daquilo que precisa ser melhorado. A atividade deve ser repetida outras vezes até que todos tenham tido oportunidade de se apresentar para a classe.

No final dessa proposta do guia, há a apresentação de alguns poemas sugeridos do livro “Poesia fora da estante”, dentre eles estão: “Convite”, de José Paulo Paes; “A palmeira estremece”, de Paulo Leminsky; “Pirilampos”, de Henriqueta Lisboa; “A lua”, de Roseana Murray e “Piano alemão”, de Sérgio Capparelli. Todos esses poemas contêm um comentário logo abaixo, quase uma interpretação deles.

Na continuação do guia, vem a sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”. Começa-se explicando o porquê de uma sequência que envolve a leitura de textos de divulgação científica, e diz que, nos projetos desenvolvidos nos guias de 1º e 2º anos, as situações de leitura estavam centradas no professor e nesta sequência. Embora ele seja modelo, a intenção é que os alunos tenham ainda mais condições de começar a utilizar os procedimentos de leitura por conta própria (SÃO PAULO, 2014, p. 211).

O intuito é estudar e aprender a partir de um texto. Esta atividade é um procedimento de estudo e elenca o que o aluno precisa para isso e traz algumas referências bibliográficas sobre o assunto astronomia, para eventual consulta com os alunos, além do uso da Internet, as revistas *Recreio*, *Galileu*, *Ciência Hoje das Crianças*, livros didáticos e outros.

No próprio guia e no livro do aluno, estão disponíveis treze textos sobre o assunto. São eles: Nosso sistema, o solar; Sol, a grande estrela; Mercúrio, o planeta dos extremos; Vênus, o gêmeo da Terra; Terra, planeta água; Marte, o planeta vermelho; Júpiter, o gigante; Saturno, o senhor dos anéis; Urano, o gigante gelado; Netuno, o planeta das tempestades; Lua, nosso único satélite; Plutão, o “ex-planeta”, além de um pequeno glossário de astronomia.

Em seguida, vem o questionamento do porquê uma sequência sobre astronomia. A explicação de que o tema é complexo, carregado de mistérios e curiosidades para a humanidade, desde sempre. A intenção é construir uma atitude favorável à pesquisa e ao estudo. Depois, está descrito o que se espera que os alunos aprendam ao final: ler, por conta própria, textos de divulgação científica; buscar, localizar, selecionar e comparar informações; resumir; defrontar-se com

textos difíceis; gostar de aprender, investigar e aprofundar-se num tema, discuti-lo com seus colegas.

A sequência divide-se em quatro etapas. Na primeira “Apresentação da sequência e elaboração de perguntas”, são três atividades: 1A – apresentação do tema, 1B – elaboração de perguntas, 1C – seleção de fontes de informação. Na segunda etapa “Estudo coletivo”, o professor compartilhará alguns procedimentos de estudo e será modelo de como seleciona determinadas informações, resume e destaca o que considera mais importante. São quatro atividades: 2A – leitura compartilhada I (texto do material apresentado no projetor multimídia); 2B – estudo coletivo, o objetivo descrito no guia é, tendo o professor como modelo, aprender procedimentos de leitura para estudar, como grifar, fazer anotações, destacar as principais informações. No planejamento, encontra-se que são necessárias cópias do texto sobre o sistema solar “escolhido por você (professor) com antecedência” e o uso de transparência ou papel pardo (SÃO PAULO, 2014, p. 223).

Na atividade 2C – leitura para localizar informações, o objetivo descrito é aprender o procedimento de ler para localizar informações, por meio de subtítulos, ilustrações e outros indícios. No planejamento, pede-se que use o texto “Terra, o planeta água”, presente na coletânea do aluno; a atividade é coletiva. A atividade 2D – leitura compartilhada II – tem o objetivo de “encontrar respostas a perguntas formuladas por si mesmo, destacar principais informações de um texto de jornal e formular novas questões a partir de uma leitura”. A atividade coletiva utilizará o texto de jornal “Plutão, o ex-planeta”, presente na coletânea do aluno.

A terceira etapa propõe que o aluno coloque em jogo os procedimentos de ler para aprender determinado tema. A atividade 3A – estudo em grupo I – tem como objetivo ler, para aprender, um texto de divulgação científica, destacando suas informações principais. Os textos serão um para cada metade da classe, e os alunos trabalharão em grupos para uma compreensão dos textos.

Na atividade 3B – estudo em grupo II, o objetivo é utilizar procedimentos de leitura para estudar, como: escolher as informações mais relevantes, destacar a ideia principal, grifar, buscar respostas para questões levantadas, anotar. Deve-se continuar com os mesmos grupos e textos da atividade anterior.

A última e quarta etapa tem apenas a atividade 4A – avaliação do percurso. O objetivo é fazer os alunos perceberem o que aprenderam ao longo do estudo, comparando o que sabiam antes com o agora. A atividade será feita em duplas, em

semicírculo e em forma de U com anotações e desenhos para serem afixados no mural do projeto, finalizando-o.

Temos ainda, antes do último projeto didático do guia “Animais do mar”, uma sequência didática, também a última do guia: Dicionário, o “pai dos inteligentes”. A sequência está dividida em quatro etapas, sendo uma atividade para cada uma. Na primeira etapa “Conversa sobre o uso do dicionário”, está a atividade 1 – ordem alfabética, em duplas os alunos terão contato com a ordem alfabética do dicionário. Na segunda etapa “Organização do dicionário”, encontra-se a atividade 2 – apresentação das palavras no dicionário. Os alunos terão em sua coletânea o texto “Tartaruga-de-pente” com algumas palavras destacadas para que busquem no dicionário e as substituam por outras sinônimas.

A terceira etapa “Consulta ao dicionário”, os discentes farão a atividade 3 – uso do dicionário: escrita das palavras. Na coletânea do aluno, há uma cruzadinha com palavras escritas com x ou ch, ç ou ss, r ou rr, mas podem sobrar quadradinhos em algumas palavras. Assim, para saber qual é a maneira correta de escrevê-las, os alunos deverão recorrer ao dicionário. Na quarta etapa, encontra-se a atividade 4 – ditado com consulta ao dicionário. O professor irá ditar uma curiosidade sobre a tartaruga marinha que está no guia do professor. Durante o ditado, o aluno deve interromper quando tiver dúvidas referentes à escrita de alguma palavra e, para resolvê-las, ele irá consultar o dicionário antes de escrever a palavra.

E finalmente o último projeto didático do guia é o projeto “Animais do mar”, no qual serão estudados os animais: golfinho, tartaruga marinha, cavalo-marinho, baleia-jubarte, tubarão-azul e caranguejo. O projeto envolve a leitura de textos de divulgação científica com o objetivo, segundo está no guia, de desenvolver comportamentos de leitor, associados às práticas de estudo. Também está prevista a produção de textos, direcionados para a divulgação do que os alunos tiverem aprendido.

No guia do 2º ano, há o projeto “Animais do pantanal”. E, nesse guia do 3º ano, encontra-se uma comparação dos dois projetos. A ideia é apresentar as mesmas dificuldades dos textos equivalentes, mas o objetivo é que leiam com maior autonomia e que avancem como escritores, ao representarem o que aprenderam em suas produções escritas e diferentes momentos de revisão. O produto final será um mural para expor suas produções textuais e ilustrações com curiosidades relevantes sobre os animais.

O projeto será dividido em 4 etapas. A primeira terá duas atividades: a 1 A – leitura pelo professor – texto de divulgação científica sobre o golfinho e 1B – ditado ao professor de um texto de divulgação científica sobre o golfinho. Os alunos irão ditar ao professor um texto sobre os golfinhos para colocá-lo no mural dos animais do mar.

A segunda etapa contempla o estudo dos textos: tartaruga marinha, cavalo-marinho, baleia-jubarte, tubarão-azul e caranguejo. Serão quatro atividades: 2A, leitura em duplas dos textos, ficando cada dupla com um texto para os alunos lerem juntos. Na 2B, eles farão o registro das informações, vão reler e anotar informações nas mesmas duplas da atividade anterior; um dos integrantes anota o que o outro ditar, conforme entenderem. A atividade 2C é o preenchimento da ficha técnica que está na coletânea do aluno. A atividade 2D – apresentação das informações aprendidas – tem como objetivo compartilhar com os colegas o que aprendeu durante o estudo do texto sobre o animal. Sem ler o texto, as duplas irão contar aos colegas o que aprenderam.

Na terceira etapa “Escrever e reescrever textos de divulgação científica” haverá cinco atividades: na 3A – escrita de um texto, os alunos deverão escrever um texto sobre o animal que estudaram, podendo consultar suas anotações e o texto lido. Na 3B – revisão coletiva – linguagem, os alunos farão alteração coletivamente em um texto exposto em projetor multimídia, cartaz ou lousa, corrigido ortograficamente para não desviar a atenção para os problemas de linguagem. Para a atividade 3C – revisão coletiva – ortografia e separação de texto, o guia orienta que deve ser selecionado um texto que esteja bom do ponto de vista da linguagem e com informações claras, mas que apresente erros ortográficos e na forma de separar as palavras. Na 3D – revisão dos próprios textos, as duplas irão revisar as próprias produções de texto que deverão estar marcadas pelo professor com pequenos bilhetes, sugerindo alterações nas palavras que tiverem erros ortográficos e nas separações de palavras, além de questões relacionadas à linguagem. Na 3E – passar a limpo os próprios textos, os alunos irão passar a limpo os textos revisados na atividade anterior.

Em seguida, vem a quarta etapa “Finalização do projeto, planejamento e avaliação”, que tem duas atividades: a atividade 4A – ilustrações do texto escrito para o mural – e 4B – avaliação do percurso que tem por objetivo levantar com os alunos o que foi aprendido ao longo do projeto.



Na sequência, há uma breve descrição dos demais guias, até o quinto ano. Todos possuem a mesma organização, nas expectativas de aprendizagem, ou seja, o que o aluno deverá saber ao final de cada ano. Percebem-se as mesmas metas, com maior aprofundamento de um ano para outro. Por exemplo, no primeiro ano, uma das expectativas é: participar de situações de revisão coletiva de textos depois de finalizada a primeira versão. Esta se repete nos guias dos outros anos, na do segundo ano inclui, além da revisão coletiva, “as realizadas em parceria com colegas”. Para o terceiro ano, inclui “em diferentes momentos, as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação) e a ortografia”. Para o quarto ano, inclui-se “revisar textos próprios e de outros, coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com colegas”. E, para o quinto ano, as revisões de texto são “coletivas, em parceria com colegas ou individualmente”.

## **2.5 O guia de planejamento e as orientações didáticas para o quarto ano**

O guia do 4º ano contém também as expectativas e avaliação de aprendizagem, orientações gerais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos e as atividades. Há o projeto didático “Confabulando com fábulas”, dividido em 6 etapas e 22 atividades, e o produto final é um livro de fábulas reescritas pelos alunos.

O projeto didático em sequência se denomina “Meios de comunicação”. São 6 etapas em 16 atividades, e o produto final é a apresentação de um seminário para a classe ou para o 3º ano da escola. Há uma sequência didática “Produção e destino do lixo” dividida em 4 etapas e 11 atividades.

Outra sequência didática é a de escrita de cartas de leitor, dividida em 4 etapas. São 9 atividades e 1 atividade permanente que é a leitura da revista *Ciência Hoje das Crianças* uma vez por semana. Há 14 atividades sobre ortografia, uso de R e RR, o U no final dos verbos, ditado interativo, som nasal, uso do ão e AM no final dos verbos, substantivos e adjetivos, ÊS e ESA, releitura com focalização, jogo dos sete erros em texto, elaboração de cartaz, escrita de poema. Por fim, há quatro atividades sobre a pontuação: fragmentação do texto em frases e parágrafos, leitura compartilhada e discussão sobre usos dos sinais de pontuação, pontuação de um texto (em que os sinais dos diálogos foram omitidos) e discussão sobre pontuação.

## 2.6 O guia de planejamento e orientações didáticas para o quinto ano

Também dividido em 4 blocos, o primeiro – introdução – tem o texto “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, que também está na introdução do 3º ano e no guia do 2º ano reformulado. Esse texto fala que, “[...] durante muito tempo, o aprendizado da decifração foi definido como processo de leitura e que hoje sabemos que não basta ler um texto em voz alta para compreendê-lo, pois ler é, acima de tudo, *atribuir significado* [...]”, mais uma vez reforça a concepção monológica, de que todo o sentido do texto está, ou no leitor, ou no próprio texto, apesar de falar sobre os usos sociais da leitura e escrita no contexto escolar: “Trata-se não mais de ensinar a língua, com regras e em partes isoladas, mas de incorporar as ações que envolvem textos e ocorrem no cotidiano.” (SÃO PAULO, 2015, p. 15, grifos nossos).

No segundo bloco, estão as expectativas de aprendizagem e avaliação. O terceiro bloco fala sobre “Situações que a rotina de Língua Portuguesa deve contemplar”, para o primeiro e segundo semestres. No quarto bloco, estão as orientações e situações didáticas. O bloco inicia-se com atividades permanentes que são desenvolvidas de modo habitual com certa periodicidade. Há as atividades permanentes de leitura, como a roda de jornal, que é a leitura compartilhada de notícias.

Em seguida, para o 1º semestre, há uma sequência didática sobre ortografia e outra sobre pontuação. Existe também um projeto didático, “Contos de mistério”, e outra sequência didática de leitura, “Caminhos do verde”. Para o 2º semestre, há um projeto didático, o “Universo ao meu redor”, e uma sequência didática sobre “Cartas de leitor”.

No primeiro bloco, sobre as práticas sociais de leitura e escrita, são abordados os usos sociais da leitura e da escrita, com o significado de ambas em situações cotidianas, como obter informações, preparar uma receita, pagar contas, fazer compras, dar notícias a pessoas distantes, fazer uma solicitação ou reclamação, anotar um recado entre tantas outras. Dessa maneira, o ensino da língua diferencia-se por não ensinar apenas regras e partes isoladas, mas de incorporar ações que envolvem textos. Apesar de ser um assunto corrente entre pesquisadores, o texto apresentado no guia não faz nenhuma referência ao apresentar esse conceito de ensino, mais uma vez simplificando a linguagem.

Geraldi (2006) também escreveu sobre a função social da escrita e a prática de produção de textos, para que a produção de textos na escola deixasse de ser um martírio e fugisse de temas repetitivos, que, como o autor diz, poderiam ser guardados de um ano para o outro para serem apresentados ao professor quando pedisse para escrever sobre “Minhas férias”, “Dia das mães” e outros temas que eram bem comuns nas escolas há um tempo. Mas esses temas não representavam situações reais, tornando-se desmotivadores. Geraldi (2006, p. 65-66) propõe a produção de, por exemplo, regras de uma brincadeira, relatos pessoais, notícias, para “pensarmos em um destino para os textos produzidos, a fim de fugirmos da situação artificial que é a produção de textos na escola.”

Esse destino que o autor propõe para a quinta, sexta, sétima e oitava séries (hoje 6º, 7º, 8º e 9º anos) seriam publicações de histórias produzidas pelos alunos, antologia de textos, jornal “mimeografado”, publicação em jornal local. É o que Lerner (2002) chamou de um produto: “uma fita, uma carta de leitor – que seja satisfatório e convincente para os destinatários e para eles mesmos”, e isto os motivaria a revisar e aperfeiçoar seus próprios trabalhos. Entretanto, para a autora, trabalhar com projetos não é suficiente para instaurar uma relação tempo-saber; para consegui-lo é necessário o entrecruzamento de distintas temporalidades, participar num mesmo período em atos de leitura e escrita dirigidos a diversos propósitos, assim como voltar mais de uma vez a pôr em ação certo aspecto da leitura ou da escrita (LERNER, p. 22- 23).

Vemos nos guias do programa, que como já dissemos, aborda atualmente o ensino exclusivo da língua portuguesa, um trabalho com projetos didáticos que apresentam um produto final, simultâneo com algumas sequências didáticas, além do uso dos gêneros discursivos e questões de ortografia. Questionamos algumas professoras desta escola para tentar entender como são desenvolvidos esses projetos na prática, como se dá o trabalho com os gêneros, no programa e na prática desta escola, e como se sentem as professoras em relação às orientações propostas nos guias, como são realizadas e se contribuem ou não com o aprendizado de seus alunos.

Optamos por questionar e escrever as respostas de imediato, em vez de gravar e transcrevê-las, o que causou certo formalismo na maneira de responder às questões. Algumas disseram que seguem à risca o que está nas prescrições no momento da formalidade de ser questionada. Entretanto, em conversa informal, elas

disseram que na prática muitas coisas são desnecessárias e por isso “pulam” algumas atividades. Apesar de responderem que gostam das prescrições, na prática não acontece como afirmaram, ou pulam, ou a certo ponto abandonam o uso do programa. Há uma contradição entre as respostas e o uso prático.

A professora LR ao ser questionada sobre sua opinião a respeito das orientações prescritas nos guias disse: “Acho ‘boas’, explica direitinho como deve fazer, embora a gente pule alguma coisa, mas procuro seguir como está lá.” Porém ao responder se concluiu ou não as propostas do programa afirmou: “Não foi possível realizar todos os projetos e atividades, não deu tempo, tinha muita coisa pra cumprir [...]”. As demais que disseram que gostam das prescrições, porém, também disseram ter, a certa altura, abandonado alguns projetos e atividades, por priorizar e eleger outras atividades na falta de tempo.

Falaram inclusive sobre o fato de alguns projetos serem inviáveis, pois estão fora da realidade dos alunos, como o exemplo dado em entrevista sobre um projeto do 5º ano que prevê um passeio no jardim botânico. “Mesmo que a gente procure adaptar, tem coisas que não condizem com nossa realidade”, afirmou uma professora (A2).

A professora A2 disse também que “as atividades são coerentes, porém... ‘poucas’, sem sistematização maior do conteúdo, é só aquilo e não vai além”, ou seja, não há um aprofundamento nas atividades propostas. Estas não são suficientes para a sistematização do conhecimento, pois as atividades foram aplicadas, mas não foram suficientes para o aprendizado do aluno.

As atividades apresentadas nos guias são colocadas como dicas, ou seja, exemplos de atividades que o professor deve voltar a refazê-las em outro momento durante várias vezes no ano letivo. Por parte das professoras, ouvimos que não há tempo hábil para fazer isso na prática, porque, nesta escola municipal em questão, além de cumprir as atividades do “Programa Ler e Escrever”, as professoras têm que trabalhar, concomitantemente, com outro sistema de apostilas adotado pela prefeitura, que abrange disciplinas como: português, matemática, ciências, arte, educação física, história e geografia; os livros didáticos de português e matemática; isso sem contar com aulas de projetos inseridas na grade, como a aula de música, educação física e sala de leitura e informática.

Nas aulas de matemática, precisam-se aplicar as atividades do EMAI – Ensino de Matemática nos Anos Iniciais, adotado pela Secretaria de Educação, um

desmembramento do “Ler e Escrever”, que atualmente tem apenas atividades de língua portuguesa. São oito unidades de matemática para serem cumpridas durante o ano. Em algumas vezes, o “material do professor” não é sequer entregue às professoras, o que refuta o conceito de formação de professor, que advém do “Ler e Escrever” e é estendida ao EMAI. E quando o professor recebe o material, não há a discussão em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola em questão.

Nota-se uma mecanização do ensino que geralmente está voltado para as habilidades avaliadas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, entre outras avaliações externas. Por exemplo, na prova língua portuguesa do 2º e 3º anos de 2013 (SÃO PAULO, 2013, p. 31-59), estão descritas as habilidades avaliadas: na questão 1, a habilidade é escrever o próprio nome; na questão 2, conhecimento do Sistema de Escrita – escrita de palavras em uma lista; na questão 3, conhecimento do Sistema de Escrita – escrita de texto: trecho de cantigas e segmentação de texto em palavra – escrita de trecho de cantiga; na questão 4, localizar palavras em texto memorizado oralmente; na questão 5, reescrever trecho de história conhecida: presença de episódios e reescrever trecho final de história conhecida: coerência textual; na questão 6, localizar informação presente no texto e inferir informação a partir do texto; na questão 7, transcrever texto em letra manuscrita – trecho de diálogo canônico de conto, transcrição de um trecho do diálogo de um conto – segmentação do texto em palavras e leitura e transcrição de um trecho do diálogo de um conto – uso de pontuação e de maiúscula; finalmente na questão 8, escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual, da coesão textual, da pontuação e da ortografia.

No guia do professor do 2º ano, as atividades 1, 2 e 3 tratam respectivamente de “Cartaz de nomes da turma, Nomes e sobrenomes e Escrita do aluno – produção de crachás”, compatível com a habilidade de escrever o próprio nome. No guia do professor do 3º ano, na etapa 6 do projeto didático “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, os alunos fariam a produção de parte desconhecida de um conto, que engloba desde a leitura pelo professor de um conto, quando parte da história não é apresentada, até a revisão de linguagem coletiva, em dupla e com apoio do professor, compatível com as habilidades da questão 8: escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual, coesão textual, pontuação

e ortografia. Esses são apenas exemplos de muitas outras atividades que da mesma forma desenvolvem habilidades avaliadas no SARESP.

Machado (2009, p. 50) escreve sobre três níveis da atividade educacional: sistema educacional, sistemas de ensino e sistemas didáticos. Segundo a autora, é uma distinção fundamental para questões educacionais, pois, se nos referirmos a “ensino” apenas como ações do professor em sala de aula, cometeremos reducionismos por desconsiderarmos seu caráter global e coletivo e as múltiplas influências que se exercem sobre os sistemas didáticos, já que o professor não pode agir de forma autônoma.

No primeiro nível, formulam-se as diretrizes gerais como o MEC, as secretarias de educação, entre outros; no segundo estão os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos. E o terceiro nível envolve o trabalho do professor, os alunos e os objetos de conhecimento. Se cada nível for analisado isoladamente, corre-se o risco de ser interpretado de forma diferente e sofrer despersonalização. A autora explica que, para essas práticas se constituírem em objetos da transposição, é necessário que elas já tivessem sido objeto de compreensão e explicação:

[...] não havendo esse suporte, os professores para poderem cumprir as prescrições impostas a seu trabalho, podem simplesmente repetir as práticas que já desenvolviam antes delas, acreditando estar usando novas noções. (MACHADO, 2009, p. 55).

Nas entrevistas realizadas com as professoras que trabalham com o programa, perguntamos se há orientações por parte do Coordenador Pedagógico nos HTPCs e, à exceção de uma professora, que respondeu afirmativamente, as demais disseram que essa formação não acontece mais, apesar de ter ocorrido quando o programa foi instituído no município. A professora que respondeu afirmativamente recentemente passou a exercer a função de coordenação da escola. Portanto, não há na escola analisada uma formação em HTPC, como proposta na apresentação do programa: “No início tivemos formação de como trabalhar o material, mas de dois anos para cá não estamos recebendo nenhum tipo de orientação”, disse a professora PR.

Apenas aqueles que já trabalham há mais tempo a tiveram no início da implantação do programa, entretanto os professores mais novos disseram buscar ajuda com as professoras de mesmo ano/série para troca de experiências e desenvolvimento das atividades, como afirmou a professora LR: “Eu tive (orientação)

quando ‘lançou’ o material, mas hoje não há mais esse trabalho, agora me viro, fiquei um tempo afastada da escola e me viro com outras professoras.”; ou seja, mesmo tendo recebido a formação quando ainda acontecia, procura os pares para tirar dúvidas e utilizar o material. Já a professora (A1) afirmou: “Estou com um pouco de dificuldade por estar tendo que seguir sozinha”, pois é a primeira vez que trabalha com o programa.

Isso demonstra o estremecer de, pelo menos, uma das bases do programa: a formação continuada de professores, que parece estar presente apenas nos documentos e não tem sido realizada na prática. A ação está assim descrita na “Apresentação” do programa: “1- encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos.” (SÃO PAULO, 2009? não paginado).

Outro ponto do programa que chama a atenção diz respeito à imposição de títulos para os projetos, ou melhor, já vêm prontos incluindo as falas do professor. Lerner (2002, p. 22) esclarece que “o trabalho por projetos permite que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada”. Esta finalidade compartilhada é o que a autora chamou de produto e no “Ler e Escrever” é chamado de produto final.

A organização do trabalho pedagógico por projetos permite resolver outras dificuldades como estratégias de autocontrole da leitura e escrita e novas relações entre o tempo e o saber, como um fio condutor que envolve atividades retrabalhadas em distintos momentos considerando o tempo de aprendizagem, de forma sistematizada<sup>11</sup>:

Agora, trabalhar com projetos não é suficiente para instaurar uma relação tempo-saber que leve em conta o tempo da aprendizagem e preserve o sentido do objeto de ensino. Para consegui-lo, é necessário articular muitas temporalidades diferentes: atividades que se desenvolvam com certa periodicidade durante um quadrimestre ou um ano. (LERNER, 2002, p. 23).

Apesar de existirem atividades a partir de projetos didáticos, no “Ler e Escrever” estas não estão propostas a partir dos integrantes de determinada sala de aula; portanto, não cumprem uma finalidade compartilhada, nem o professor ou os

---

<sup>11</sup> A sistematização foi uma questão levantada pela professora (A2); ela afirmou que a quantidade de atividades sobre determinado assunto não é suficiente para a sistematização do conhecimento por parte do aluno, que precisaria de mais aprofundamento, pois este vê de tudo um pouco, mas o aprendido não se efetiva, ou acontece com lacunas.

alunos orientam suas ações, pois elas já estão predeterminadas, prescritas, montadas apenas para, como um manual a ser seguido, passo a passo, o que talvez explique a desmotivação por parte dos professores que, nesta escola, não realizam a efetivação do produto final, segundo afirmaram nas entrevistas.

Quando questionadas sobre o trabalho com projetos didáticos do programa, todas as professoras entrevistadas disseram que realizam as etapas dos projetos; entretanto, o produto final não tem sido concluído. Uma professora afirmou, quando questionada sobre os projetos didáticos: “Consegui realizar todos, mas há dificuldade na realização do produto final. Só em 2011 foi para gráfica, depois sempre fizemos todas as etapas, mas não foi para gráfica”. (Professora RB). Tal afirmação demonstra uma mecanização do propósito do trabalho com projetos didáticos, não se pode dizer que não são trabalhados; entretanto, a temática e a elaboração do mesmo são preestabelecidos.

No capítulo seguinte, ainda nesse contexto do programa, incluímos uma breve reflexão sobre a leitura e a importância dos gêneros para a efetivação da aprendizagem da criança.



## 3 O DIREITO DE APRENDER

### 3.1 A apropriação da leitura

Para compreender um texto, segundo Marcuschi (2011), são necessários esforço e habilidade. Entretanto, nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender é algo que se dá na relação com o outro, é um ato social de comunicação e interação linguística.

Não exercemos total controle sobre um enunciado, que pode produzir múltiplos significados. E compreender não é uma atividade unilateral, mas se dá no “encontro com a palavra do outro”, na contra palavra; não é apenas uma expressão (que é única), mas comunicação, como afirma Bakhtin/Volochínov (2010). A língua é uma relação dialógica e não simplesmente um código ou sistema de sinais, é contextualizada e está nas relações humanas:

[...] a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta o seu funcionamento e é sensível ao contexto. (MARCUSCHI, 2011, p. 91).

O uso da linguagem humana, segundo Bakhtin, está ligado aos diversos campos da atividade humana, e o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados que:

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Bakhtin explica que cada enunciado particular é individual, cada campo de uso da língua formula seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e esses ele chamou de gêneros do discurso. Dentro destes, realizam-se os enunciados (textos); e sua compreensão, segundo Marcuschi (2011), é uma questão complexa que não envolve somente os fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. Essa compreensão se dá em diferentes níveis ou âmbitos que o autor chamou de horizontes.

Os tipos de horizontes de leitura destacados por Marcuschi (2011) ao recebermos um texto original são: falta de horizonte: cópia ou repetição de um texto; horizonte mínimo: identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras; horizonte máximo: não se limita à paráfrase, incluem as entrelinhas, a produção de sentidos se dá tanto pelas informações que o texto traz, quanto por saberes de ordem pessoal; horizonte problemático: situa-se no campo da opinião pessoal, no âmbito da extrapolação; e horizonte indevido: a área da leitura inadequada.

O contato do leitor com o texto pode levá-lo a esses distintos horizontes, dependente de muitos fatores no momento da leitura, como do contexto, dos conhecimentos mobilizados, como a língua, o gênero textual e conhecimentos de mundo, conforme destaca Koch (2010), sem contar os fatores da compreensão da leitura derivados dos textos, podendo ser materiais, linguísticos ou de conteúdo, conforme ressalta a autora.

Em avaliações externas, encontramos níveis de proficiência para avaliar a compreensão de leitura do aluno. A escala do Saeb do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa para o 5º ano varia do nível um até o nível nove. As habilidades avaliadas vão desde localizar informações explícitas em contos a identificar opinião em fábula e reconhecer sentido de advérbios em carta de leitor, explicitadas na “Escala SAEB- Ensino Fundamental” do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O INEP também divulgou os resultados do Relatório Pisa – 2012. O *Programme for International Student Assessment* – Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

É uma avaliação por amostra e tem por objetivo produzir indicadores para discussão da qualidade da educação nos países participantes. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura;

em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências. As escalas de proficiência variam do nível seis a abaixo de 1b.

Também na avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, os níveis avaliados no caso do 2º e 3º ano se dividem em: insuficiente, básico, pleno e avançado, descritos no relatório pedagógico de 2013. E também se divide em níveis a compreensão de leitura do 5º, 7º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Para Koch (2010, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Para a autora, ler não é um simples produto da codificação, mas uma atividade de construção de sentido, baseada na interação autor-texto-leitor. Para o processamento textual, a autora afirma que recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico<sup>12</sup>, enciclopédico<sup>13</sup> e interacional<sup>14</sup>.

A leitura é ainda um desafio para estudantes brasileiros. Segundo relatório do Pisa 2012, metade dos nossos alunos se encontra no nível abaixo do básico. Eles conseguem reconhecer o tema principal e conexões simples entre informações no texto e conhecimento cotidiano, apesar da melhora em relação ao ano 2000:

Em 2012, quase metade (49,2%) dos alunos no Brasil teve desempenho abaixo do nível básico de proficiência (Nível 2), o que significa que, na melhor das hipóteses, eles podem reconhecer o tema principal ou a proposta do autor do texto sobre o tema família e fizeram uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento cotidiano. Esta proporção é maior do que a média da OCDE. Em 2000, a porcentagem de estudantes com baixo desempenho foi de 55,8%. (OCDE, 2012, p. 3, tradução de nossa autoria).

Arena (2010) fala sobre o ensino-aprendizagem do ato de ler. Na escola, a ênfase sobre o ato é colocada na relação grafofônica, como se a decodificação das palavras por si já garantisse uma leitura de excelência. Porém, a intenção de

---

<sup>12</sup> O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. (KOCH, 2010, p. 40).

<sup>13</sup> O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, que permitem a produção de sentidos. (KOCH, 2010, p. 42).

<sup>14</sup> O conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: *locucional*, que nos permite reconhecer a intenção do produtor do texto; *comunicacional*, que é quantidade de informações, seleção da variante linguística e adequação do gênero à situação comunicativa; o *metacomunicativo*, que permite ao locutor assegurar a compreensão e aceitação do texto por meio de sinais de articulação, apoios ou construções textuais; *superestrutural* ou *sobre gêneros textuais*, que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. (KOCH, 2010, p. 45, 46, 50, 52, 54).

compreender não foi intencionalmente ensinada. Não é apenas o ato de silabar que representa a leitura, mas:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010, p. 242).

Desta forma, a aprendizagem da compreensão tem que acontecer antes, durante e após a aprendizagem técnica do código. É importante um fortalecimento da aprendizagem da leitura informativa, documentativa e tratamento da informação visando a uma pedagogia da compreensão e da interpretação dos textos que seria uma representação coerente e unificada do texto, trabalhando também o implícito.

A expressão ler, compreender e interpretar abrange também uma visão do ato de ensinar esse caminho. Segundo Arena (2010), uma visão equivocada do ato de ensinar a ler pode ser entendida como: ler para pronunciar, ler para explicitar, pois fica somente no âmbito linguístico. O autor afirma que na América Latina a educação tem um longo caminho a percorrer, “o de aprender a ensinar o ato de ler como prática cultural, em vez de entendê-lo apenas como o domínio das bases do sistema linguístico.” (ARENA, 2010, p. 237).

A seguir, falaremos sobre os gêneros e sua importância para o ensino da leitura e escrita, mas, antes, uma breve contextualização sobre Mikhail Bakhtin, que trouxe importantes contribuições sobre o tema dos gêneros.

### **3.2 Conversa sobre Bakhtin, um pensador necessário**

No livro *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin, de introdução e tradução do russo para o português por Paulo Bezerra, Tzvetan Todorov faz um “Prefácio à edição francesa”, traduzido por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

No primeiro parágrafo deste, há uma exposição de Bakhtin como “uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século

XX”. Após essa exposição há um questionamento: “quem é Bakhtin e quais são os traços distintivos de seu pensamento?”. (TODOROV, 2011, p. XIII).

Em uma entrevista, o professor Clive Thomson<sup>15</sup> declara que muitos falam de Bakhtin como etnólogo, filósofo, linguista, sociólogo. Mas, para ele, Mikhail Bakhtin é um pensador, porque designa a interdisciplinaridade de sua obra, tem muita originalidade e talvez seja o único no século XX a ter participado de todo tipo de gênero. Praticou a filosofia, a sociolinguística, a crítica literária, a análise de gênero e até mesmo a questão da religião. Bakhtin nos faz pensar em boas questões a partir de sua obra, por isso Thomson o coloca como pensador e necessário. E essas boas questões seriam questionamentos fundamentais sobre o valor social, a crítica, a ética e questões de tipo estético.

Certamente, este importante pensador trouxe grandes contribuições para a linguística, a arte, a filosofia. Sobre cada tema que abordou, suas inúmeras inquietações e reflexões têm sempre algo novo, como se surgisse sempre uma nova questão que leva à outra e mais outra. Por exemplo, no capítulo II de *Estética*, em imagem externa, escreve que a percepção artística é substituída pelo sonho predeterminado pelo romance, passivo, e o leitor carente de cultura se compenetra da personagem central e vivencia a vida dessa personagem como se ele mesmo fosse o herói dessa vida (BAKHTIN, 2011, p. 27).

Quantas vezes mesmo nos dias atuais pensamos sobre essas questões, até mesmo num âmbito menos clássico das artes, no gênero das telenovelas. Quando fala sobre autor e personagem, o sonho, o ritmo, a alma, a autobiografia e a biografia, contexto axiológico, tradição e estilo e tantos outros temas em outras obras, como a linguagem, o riso, sempre presente as relações humanas, as atividades, a interação, tudo em constante movimento. São reflexões profundas e atuais, se pensarmos, por exemplo, na internet hoje, onde se mesclam culturas, línguas, ideologias, negócios, entre outras infinitas atividades. Nada é estático e imutável, principalmente a linguagem que se transforma através dos tempos, gerações, grupos sociais, valorização... Isso é o que a mantém viva, pois está nas relações, como diria o próprio Mikhail Bakhtin.

---

<sup>15</sup> Clive Thomson é professor de Língua e Literatura Francesa na Universidade de Guelph, Canadá. A entrevista aconteceu no Programa Teodiversidade: A religião em discussão, apresentado pelo professor Jorge Cláudio Ribeiro, do departamento de Teologia da Puc- SP (Publicado em 27/07/2012, TV-PUC/SP.)

### **3.3 Os gêneros do discurso, conforme aborda Mikhail Bakhtin, foram para escola? Eles estão presentes no programa “Ler e Escrever”?**

Quanto aos gêneros do discurso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs os abordam como “Gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral e linguagem escrita”. Eles classificam alguns que são adequados para cada caso: contos, poemas e afins, saudações, entrevistas, notícias, anúncios, seminários e palestras para linguagem oral. Já para a linguagem escrita: receitas, listas, instruções, cartas, convites, diários, quadrinhos, textos de jornais, anúncios, slogans, cartazes, folhetos, parlendas, contos, relatos históricos, textos de enciclopédia, textos expositivos entre outros (BRASIL, 2001, p. 111).

Segundo Faraco (2006), essa classificação feita nos PCNs apresenta uma visão bem empobrecida, se for comparada com os apontamentos de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso, pois os PCNs os classificam como se houvesse uma receita pronta sobre como é exatamente cada um deles. O que se procura fazer é medir, enquadrar, reduzir a “formas”. E, conforme Faraco (2006), criam-se algumas regrinhas básicas de como se escrever uma notícia, por exemplo, para quantificar e dar uma nota em avaliação. Perdem-se a dinâmica, o movimento, o fato de que não há tais “formas” para os gêneros. Não raro, é possível encontrar em materiais didáticos um texto que foi reduzido a uma “forma”; muitas vezes é citado como sendo uma crônica de determinado autor, mas, na verdade, é uma adaptação apenas para mostrar que contém os pré-requisitos para uma crônica, e os alunos deverão produzir uma crônica dentro daquele molde.

Bakhtin (2011) diz que o uso da linguagem humana está ligado aos diversos campos da atividade humana e que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados que:

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Para o autor, cada enunciado particular é individual, cada campo de uso da língua formula seus tipos relativamente estáveis de enunciados e a esses chamou-os de gêneros do discurso. Os gêneros do discurso, para Bakhtin, são ricos e diversos, pois são oriundos da atividade humana e possuem extrema

heterogeneidade, tanto oral quanto escrita. Esta heterogeneidade é tão grande que “não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo”, visto que vão desde as réplicas monovocais do dia-a-dia até o romance de muitos volumes, da ordem militar padronizada a uma obra lírica profundamente individual, o que torna os traços gerais dos gêneros discursivos muito abstratos e vazios (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Fica a necessidade de reflexão sobre as “fôrmas” que se propõem para classificar os gêneros discursivos, que, antes do referido autor, não foram analisadas. Por isso, ele diz que havia estudos de gêneros literários e não discursivos, já que todos têm uma natureza verbal comum. Para o autor, os gêneros discursivos, primários (simples) e secundários (complexos), complementam-se, completam-se, sucedem-se, conciliam-se, não há como separá-los em categorias diferentes.

Isso porque os gêneros discursivos secundários surgem de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito: romances, dramas, pesquisas científicas, grandes gêneros publicísticos, etc. Porém, muito bem observa o autor, antes os gêneros complexos incorporam e reelaboram diversos gêneros simples, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Ambos são enunciados, mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo), que é ideológico, por isso que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida através da análise de ambas as modalidades. Todo enunciado advém da atividade humana, portanto é preciso ter uma noção da natureza do enunciado em geral e das “particularidades dos diversos enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso”.

Caso haja negligência da natureza do enunciado, perde-se o movimento da vida e toma-se apenas o formalismo, “debilitam as relações da língua com a vida”. (BAKHTIN, 2011, p. 265). Não há como analisar o texto isoladamente da atividade humana, sem considerar o estilo individual que está indissolivelmente ligado aos gêneros do discurso, com menos teor para o reflexo da individualidade naqueles que exigem uma forma padronizada como em documentos oficiais, ordens militares. Em diferentes gêneros, podem revelar-se diferentes aspectos da personalidade individual, que, segundo Bakhtin (2011), é o problema do enunciado, pois só nele a língua nacional se materializa na forma individual, ou seja, a língua nacional na linguagem individual.

Para o autor, se os gêneros do discurso não existissem, ou se desconhecêssemos e ainda tivéssemos que criá-los pela primeira vez, a comunicação seria quase impossível, porque aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero ou quando ouvimos o discurso alheio já adivinhamos as primeiras palavras:

Assim são, por exemplo, os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre saúde, as crianças, etc. A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares [...] requerem ainda um certo tom, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na abordagem dos gêneros do discurso, parece existir uma preocupação superficial com definições acabadas, bem delineadas sobre cada gênero, como se fossem estáveis e sempre seguissem o mesmo padrão.

De acordo com Faraco (2006), em entrevista, essa questão bakhtiniana dos gêneros do discurso “caiu como uma luva” para preencher uma lacuna deixada por uma velha discussão: ensinar ou não gramática na escola? Para não mais se falar sobre essa questão, utilizaram-se do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, entretanto, de maneira simplificada e por isso retrocede, perde-se na questão de que não existe forma imutável para tais gêneros, que derivam da situação, do indivíduo. Sobre essa problemática, Bronckart (2009) diz que:

[...] os modelos teóricos da textualidade são necessariamente lacunares e simplificadores e, quando queremos, a qualquer preço, aplicá-los aos textos empíricos propostos em classe, corremos o risco de suprimir algumas de suas características essenciais e de desfigurá-los. (BRONCKART, 2009, p. 89).

Quando se ensina um gênero textual na escola, faz-se uma adaptação com o intuito de facilitá-lo para o aluno, e os gêneros realmente são desfigurados. Por exemplo, para o trabalho com contos, buscam-se versões muito simplificadas que não são recontadas como no texto original e ocultam detalhes riquíssimos da trama. Para que não fique muito extenso, ou seja, para que fique politicamente correto, há uma redução do gênero, uma desfiguração, além da incorporação de teorias de importantes autores que são descaracterizadas quando o texto é direcionado ao



docente. São apagadas as “vozes” dos autores e apropriadas como naturais, consensuais e simplificadas.

No “Ler e Escrever”, há diversas atividades que são desenvolvidas com base no uso de gêneros, algumas aparecem em sequências didáticas ou projetos, outras em atividades independentes, como, por exemplo, no guia do terceiro ano, há cinco atividades desvinculadas entre si, com textos apenas para leitura; uma piada, uma quadrinha, uma regra de jogo, um poema e uma curiosidade. Os objetivos descritos no guia para cada leitura são: ler para se divertir e divertir os outros (poema e piada), ler para se divertir (quadrinha), ler para participar de uma brincadeira (regra de jogo) e ler para se informar (curiosidade).

Entendemos que os guias do “Ler e Escrever” priorizam mais determinados gêneros em cada ano/série, como veremos mais detalhadamente nos quadros sobre os gêneros trabalhados, porém, muitas vezes, há apenas um exemplo de certo gênero em um guia para um ano todo. O próprio Bronckart (2009) nos chama a atenção para o fato de que o trabalho com gêneros textuais representa ótimas situações de aprendizagem do uso real e social da língua portuguesa, principalmente com os gêneros para além dos escolares, que de fato são utilizados nas múltiplas situações cotidianas. Entretanto, o interessante não é o gênero pelo gênero, senão eles serão úteis no máximo para se conhecer mais um gênero; e conhecer não significa aprender, saber fazer uso com autonomia, apropriar-se.

Quanto à gramática, Bakhtin (2011, p. 269) diz que é como se fosse obliterada a fronteira entre esta e a estilística, que o “estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema)”. O estudo da gramática é possível dentro de um enunciado, que, por sua vez, vem de um estilo individualizado, dentro de sua língua nacional, dentro de um gênero discursivo e permite uma maior compreensão.

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente [...] com base na unidade real do fenômeno da língua. (BAKHTIN, 2011, p. 269).

A chegada dos livros de Bakhtin no Brasil, aproximadamente em 1970, trouxe uma recepção de sua obra diferente da que se tem hoje. Faraco (2003) faz uma releitura desse conjunto de reflexões, no século XXI. Atualmente, reconhecem-se Bakhtin e seus amigos do círculo como filósofos e não simplesmente linguistas ou teóricos literários. Eles se interessavam por questões linguísticas dentro de um quadro muito amplo e filosófico:

[...] Apesar de todos os conhecidos percalços de sua trajetória, deixaram uma densa e rica contribuição de natureza filosófica que veio se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem. (FARACO, 2003, p. 11).

Para Bakhtin (2011), aquilo que escutamos ou pronunciamos não são simplesmente palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis; é linguagem em movimento, em interação; é ato social, sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Distintamente do que propunha Saussure, que analisava a palavra como unidade linguística, restrita à especificidade do discurso oral, embora Bakhtin não tenha desprezado sua base teórica, deu um passo além: “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Bronckart (2009) afirma que a partir de Bakhtin essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, às formas escritas usuais, como artigo científico, resumo, notícia, publicidade entre outros, e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.:

Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2009, p. 73).

Segundo Bronckart (2009), os gêneros estão em perpétuo movimento, e as fronteiras entre eles não estão bem estabelecidas, e alguns novos tipos de textos podem ainda não ter recebido um nome consagrado e ser classificados em um gênero. Para esse autor, o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das “unidades e regras linguísticas específicas”, pois um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto por

vários segmentos diferentes. Adotou a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero do discurso. (BRONCKART, 2009, p. 75, grifos no original).

Apesar de chamar de gênero de texto, classificou em tipos de discurso espécies de segmentos em número limitado e compõe um trabalho particular de semiotização ou colocação em forma discursiva. Cada texto tem seu próprio estilo, afirma o referido autor, e chamou de texto singular ou empírico aquele pertencente a um gênero, composto por vários tipos de discurso e com traços das decisões tomadas pelo produtor individual.

O autor confronta duas modalidades de abordagem da linguagem e de seu funcionamento: as abordagens centradas na unicidade da língua e as centradas na diversidade dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção. Numa linha chomskyana “a linguagem serviria para traduzir a lógica do mundo e/ou das operações do pensamento e só depois é que serviria para transmitir essas representações verbalizadas aos outros”, o que não consideraria as condições e os processos que desencadeiam o desenvolvimento das diferentes línguas naturais e os diversos gêneros que nelas surgem (BRONCKART, 2009, p. 84).

A partir desta abordagem, explica Bronckart (2009), é que foram elaborados os métodos tradicionais de ensino de línguas, que pretendiam, através de uma abordagem gramatical em frases, prover aos alunos um conhecimento “aprofundado” para, assim, atingirem uma maestria textual tanto na produção quanto na interpretação. Entretanto, o ensino isolado da gramática não forma bons escritores. Têm ocorrido muitas mudanças quanto a isso nas últimas décadas. De um lado, a conceitualização das categorias e das regras gramaticais foi modernizada, sem deixar de priorizar o sistema sobre o funcionamento textual; e, de outro lado, houve uma revalorização do ensino textual, visando desenvolver no aluno primeiro a capacidade de produção e depois as capacidades de leitura e interpretação.

Nesse quadro, repercutindo o movimento teórico de extensão da noção de gênero a todos os diferentes textos atestáveis, os

programas escolares evoluíram na direção de uma diversificação dos gêneros propostos aos alunos e, além disso, foram introduzidas novas noções para conceitualizar alguns parâmetros e mecanismos que entram em jogo nas atividades de produção. (BRONCKART, 2009, p. 85).

O problema está em como articular a transferência das aquisições gramaticais para as atividades de ensino-aprendizagem dos textos. Bronckart (2009), com base no quadro epistemológico de seus trabalhos, demonstra que os textos são primeiros e o sistema da língua é um construto secundário. Assim, seria possível uma didática ideal que implicaria o ensino da língua pelas atividades de leitura e produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis na coletânea de textos mobilizados, sem deixar de considerar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança-aluno, que serão articulados à prática vigente e a modelos a serem adquiridos, pela construção de sistemas de representação sucessivos (BRONCKART, 2009, p. 86-87).

Rojó e Sales (2004, p. 8) falam sobre o trabalho, de aproximadamente há 30 anos (da data em que escreveram), com textos na sala de aula. Esse trabalho vem junto com o deslocamento de um “ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que o uso da língua escrita, em leitura e redação, é também valorizado”.

O texto é utilizado para assegurar a leitura, a produção textual e a análise linguística, segundo as autoras. Mais tardiamente, tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual, constituindo-se não propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. As estruturas dos gêneros escolares, como a narração, a descrição e a dissertação, passam a ser estudadas e abordadas junto às formas globais para a construção de textos coerentes, coesos e bem escritos paralelo às análises gramaticais. Textos que não se enquadrassem nessa divisão ficavam ignorados, como crônicas, artigos de opinião, anúncios, histórias em quadrinhos, entre muitos outros.

Esse “aprofundamento” do estudo do texto em sala de aula passa a ser um “pretexto” para o ensino da gramática normativa como garantia de um bom resultado na produção textual, segundo a crença também observada por Bronckart (2009), de que é preciso saber bem a gramática para se escrever bem.

Com modelos canônicos, a leitura não ocorria de maneira reflexiva e crítica apenas à extração de informações explícitas e implícitas. Era uma produção que seguia esses modelos muito mais que dentro de um contexto ou finalidade. Com pesquisas intensas sobre o enfoque dos textos em sala de aula, o assunto foi abordado nos PCNs de língua portuguesa por esta perspectiva: “convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais”. (ROJO; SALES, 2004, p. 11, grifos das autoras).

As autoras ainda salientam o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação. Elas marcam uma importante virada no ensino brasileiro, inspirada nas obras de Schneuwly e Dolz, autores que elas fazem a tradução e apresentação de sua obra. Schneuwly (2004) fala do gênero como um instrumento que, apropriado pela criança, incita novos conhecimentos e saberes, abre novas possibilidades de ações, sustenta e orienta essas ações.

Em uma situação de comunicação, segundo o autor, o gênero é utilizado por um locutor ou enunciador em seu discurso falado ou escrito com a ajuda de um instrumento, que é o gênero, uma forma prescritiva que permite ao mesmo tempo a produção e a compreensão de textos. Pois, mesmo que sejam mutáveis e flexíveis, os gêneros têm certa estabilidade, o que é dizível define a escolha de um gênero, essa estrutura é delimitada pela função, em um plano comunicacional e são caracterizados por um estilo.

O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). O autor explica que esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, temos o gênero como instrumento com a finalidade em uma situação, mas esta situação só ocorre na medida em que o gênero está disponível, por exemplo, para se escrever um romance é necessário seu conhecimento e controle ao menos parcial. Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero, pelo menos parcialmente para dizer o que se pretende, por isso é um meio de conhecimento.

Schneuwly (2004) traz também o conceito de gêneros e desenvolvimento da linguagem, na criança já em fase escolar. Esse desenvolvimento se dá por continuidade e ruptura na perspectiva bakhtiniana de gêneros primários e secundários, pelos quais os gêneros primários se constituíram em circunstâncias de

comunicação espontâneas e os gêneros secundários surgem em situações de comunicação mais complexas principalmente escrita como na arte, ciência, sociopolítica. Entretanto, não há a ideia de classificação, mas de complementação entre estes tipos de gêneros.

Os gêneros primários, segundo esse autor, são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles fazem parte do cotidiano da troca verbal espontânea, não exigem tanta elaboração, são naturais no sentido de não serem premeditados e estão ligados às situações, ou seja, são contextualizados. Já os gêneros secundários não podem ser apropriados diretamente, não partem de situações de comunicações, não estão num contexto preciso e imediato. Nesse caso, segundo o autor, essa situação não resultou diretamente da esfera de motivações já dadas no aprendiz e de suas experiências pessoais, mas de algo novo que tem motivações mais complexas, por construir, e não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY, 2004, p. 30).

Porém, o novo aprendizado não anula nem substitui o anterior. Há um conflito entre duas lógicas, dois sistemas, que é a verdadeira fonte do desenvolvimento. Schneuwly (2004) esclarece que os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários. E ele ainda afirma que a aparição dos gêneros secundários na criança não é o ponto de chegada, mas de partida de um longo processo de reestruturação que revolucionará as operações de linguagem que propiciarão um controle consciente e voluntário, uma possibilidade de escolha nesses diferentes níveis e uma possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos.

A concepção do autor funda-se sobre o axioma de que se comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, visto que se articula por meio de uma estratégia válida para ambas as formas de comunicação: as sequências didáticas que “buscam confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Os gêneros são a base de todo o ensino de textualidade. O autor ainda complementa que os objetivos de uma sequência didática deviam adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos.

O trabalho com gêneros textuais no programa, nem sempre acontece por meio de sequências, há atividades apenas para leitura ou escrita com determinado

gênero que aparecem uma única vez. E, ainda, as sequências ou projetos estão formulados com base em suposições do que seja a necessidade do aluno, por isso traz as etapas, das sequências e projetos, com descrições minuciosas do que o professor deve falar e como agir se ele perguntar algo que não está no *script*.

No capítulo anterior, já descrevemos a seção *O que fazer...* que aparece sempre seguida de alguma pergunta, por exemplo: *...se os alunos disserem que não sabem nada sobre o que foi pedido?* (SÃO PAULO, 2014, p. 217) Ou: *...se os alunos tiverem muitas dúvidas em relação aos conceitos que aparecem no texto?* (SÃO PAULO, 2014, p. 230).

No momento da entrevista com as professoras da escola municipal observada, houve uma professora dizendo que necessitariam de mais atividades para o aprofundamento, sistematização e aprendizado dos alunos. A professora questionou: “Eu ensinei, mas o aluno aprendeu?” (Professora A2). Já outra professora disse que sente falta de haver mais propostas de atividades abrangendo mais gêneros textuais: “Seria melhor ainda se tivesse mais atividades e abordasse mais gêneros textuais” (Professora CR).

Schneuwly (2004) apresentou cinco agrupamentos de gêneros. Dentre eles, o autor sugere que cada agrupamento por aspectos tipológicos seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que os constituem.

A seguir, vamos, por este parâmetro, verificar se no programa “Ler e Escrever” estão incluídos tais gêneros. Para a análise dos tipos de gêneros que são trabalhados no referido programa, contamos os exemplos de gêneros orais e escritos. Dolz (2004), Noverraz (2004) e Schneuwly (2004), ao falarem sobre o ensino da expressão oral e escrita em situações escolares e extraescolares, demonstram o trabalho com as sequências didáticas para o trabalho com gêneros.

Segundo os autores, os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros, pois são produzidos em condições diferentes. Os autores agruparam os gêneros em função de três critérios: domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominantes e exemplos de gêneros orais e escritos, desta maneira:

Quadro 1 - Aspectos Tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 121).

Os autores afirmam que não é uma classificação absoluta, não é algo estanque. Em seguida, eles apresentam a distribuição de sequências para expressão oral e escrita nos ciclos de ensino, lembrando que as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo.

A seguir, apresentaremos uma análise dos guias do professor, caderno do aluno e o livro de textos do aluno, considerando os gêneros contemplados no



programa. Para melhor visualização, optamos por relacioná-los em quadros, exceto para o livro de textos do aluno que mencionaremos sem o auxílio do quadro.

Nesta análise, consideramos as atividades de leitura e de escrita, atividades isoladas, ou pertencentes a um projeto didático ou sequência didática. E, abaixo dos quadros, citamos as sugestões de leitura, propostas em cada guia para o professor, previstas na rotina semanal do professor. Os guias desde o primeiro ao quinto ano trazem exemplos de rotina semanal que contemplam os projetos didáticos, as sequências didáticas, demais atividades e o momento da leitura pelo professor, que na rotina está proposto como atividade diária e no primeiro momento da aula, denominado *Leitura pelo professor*. Abaixo dos quadros com as análises dos gêneros contemplados nos guias e cadernos do aluno, citamos também quais gêneros são especificados e priorizados para cada ano para o momento diário de leitura pelo professor.

### 3.4 Observações dos guias do professor do Programa “Ler e Escrever”, quais tipos de gêneros foram contemplados em cada ano/série

Quadro 2 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 1º ano

Gênero textual	Número de vezes que aparece <sup>16</sup>
Contos	1
Parlenda	2
Nomes próprios	2
Etiqueta	1
Listas	10
Bilhete	2
Ficha de entrevista	1
Regras de brincadeira	3
Ficha informativa	1

<sup>16</sup>Consideramos o número de vezes que o gênero aparece em cada atividade, ou seja, quantas vezes o gênero foi trabalhado em uma atividade de leitura ou de escrita, pertencente a projetos ou sequências didáticas ou atividades isoladas. Ocorre também de, em um projeto, surgirem atividades que englobam variados gêneros. No projeto *Brincadeiras*, por exemplo, apesar de focar o ensino do gênero regras de jogo, aparecerem também os gêneros: bilhete, listas, exposição oral, mural, fichas e outros. Os comentários abaixo dos quadros são sobre os gêneros privilegiados no momento da *Leitura pelo professor* que deve ocorrer diariamente e no início da aula, conforme está na rotina semanal.

Programação	1
Painel	1
Canção	1
Texto expositivo	1
Tabela	1
Legenda	9
Mito	2
Curiosidade	2
Relato	1
Tomada de notas	1
Exposição oral	2

A leitura em voz alta pelo professor deve ocorrer diariamente, a prioridade deve ser para textos da esfera literária, como contos de fada e populares, mitos e outros como textos de divulgação científica, verbetes em geral, textos explicativos, etc. (SÃO PAULO, 2014, p. 32).

Após essa análise, pudemos observar que, para o primeiro ano, o gênero privilegiado é o de listas, como, por exemplo, nas atividades de *Situação de leitura e escrita de nomes*, entre outras, e também são muito utilizadas nas sondagens. Estas são atividades de escrita que envolvem a produção espontânea pelos alunos, sem apoio de outras fontes escritas. A lista deve contemplar palavras que fazem parte do vocabulário da criança e ser do mesmo campo semântico. Ao final da lista usada na sondagem, dita-se uma frase que contenha uma das palavras da lista. Para fazer sentido, deve ser seguida pela leitura do aluno para observar se há alguma relação entre o que escreve e o que lê em voz alta e se indica a leitura com o dedinho. Para efeito de sondagem, a palavra a ser ditada primeiro deve ser uma polissílaba, depois uma trissílaba, uma dissílaba, até uma monossílaba e por último a frase.

As sondagens devem ser feitas no início das aulas, no início de abril, no final de junho, no final de setembro e no final de novembro. Elas podem ser escritas no papel ou realizadas com letras móveis. Entretanto, elas deixam de fazer sentido para os alunos que já são alfabéticos, ou seja, que já escrevem convencionalmente. Para estes, pode ser feita como atividade de sondagem a reescrita de uma parlenda, cantiga ou verso que saibam de cor.

Observamos também o trabalho com legendas no projeto didático “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”. A legenda é um gênero que circula principalmente na esfera jornalística em diferentes veículos, como revistas, jornais e sites da internet. O texto geralmente é simples com verbos no presente do indicativo e costuma explicar a imagem, identificando pessoas e locais e tecendo comentários a respeito da cena (SÃO PAULO, 2014, p. 160).

O trabalho com legendas pode levar o aluno a refletir sobre a cena e sua descrição, como, por exemplo, na atividade 3B- Pareamento de texto e imagem, do projeto acima citado, onde há as fotos e as legendas para o aluno recortar e colar no lugar certo. Uma das imagens mostra um garoto segurando uns peixes, e em uma das legendas está escrito “MENINO COM PEIXE”. Ao ver a palavra *menino*, o aluno ainda não delimita qual das imagens é, mas, ao ler *peixe*, ele já irá perceber de qual se trata, já que não há peixes nas outras imagens. É, portanto, uma atividade de leitura que traz importantes reflexões para o aluno nesta fase. Para o primeiro ano, o foco está nas listas e legendas, de acordo com o quadro três, pois as listas aparecem em dez situações de atividades práticas, e as legendas, em nove delas, enquanto as demais atividades aparecem entre uma e três vezes.

Quadro 3 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 2º ano

Gênero textual	Número de vezes que aparece
Listas	11
Crachá	1
Agenda de aniversários	1
Texto de divulgação científica	7
Parlenda	9
Poema	4
Advinhas	1
Comunicação oral	1
Texto jornalístico	1
História em quadrinhos	1
Bilhete	3
Cantigas populares	8
Convite	2

Receitas culinárias	5
Dedicatória	1
Curiosidades	2
Anotações resumidas	1
Legenda	1
Ficha técnica	1
Conto	9
Fábula	1

Na página 56 do guia do professor do 2º ano, encontramos a mesma indicação do 1º ano: a leitura em voz alta pelo professor, que deve ser realizada diariamente contemplando os mesmos gêneros, como contos de fada e populares, mitos e outros, como textos de divulgação científica, verbetes em geral, textos explicativos, etc. (SÃO PAULO, 2014, p. 56).

Para o 2º ano, o trabalho com o gênero listas ainda se sobressai em relação aos outros, contudo já aparecem algumas atividades com contos, como as sequências didáticas *Era uma vez um conto de fadas* e *Reescrita de contos de fadas*, as parlendas, cantigas e textos de divulgação científica.

Presume-se que ainda haja muitos alunos que não escrevem convencionalmente. O trabalho com listas ainda é pertinente e significativo, e esta exploração maior com mais gêneros pode ser que dê certo, porque existe a expectativa de que haja mais alunos leitores do que no primeiro ano. Aparecem onze atividades com listas, nove com parlendas, nove com contos, oito com cantigas populares, sete com textos de divulgação científica, e as demais variam entre cinco atividades e uma no decorrer do ano.

Quadro 4 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 3º ano

Gênero textual	Número de vezes que aparece
Regra de jogo	1
Quadrinha	2
Poema	5
Piada	1

Curiosidade	2
Conto	23
Música popular brasileira	5
Texto de divulgação científica	22
Verbetes de enciclopédia	5
Exposição oral	1
Texto literário	1
Verbetes de dicionário	4
Ficha técnica	1
Anotações resumidas	1

Ainda no terceiro ano, as indicações de leituras em voz alta realizadas diariamente pelo professor têm a mesma nota indicativa dos gêneros a serem abrangidos nesta leitura, explicitadas nos guias do primeiro e segundo anos, como contos de fada e populares, mitos e outros, como textos de divulgação científica, verbetes em geral, textos explicativos, etc. (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

No terceiro ano, os gêneros mais abordados são os contos, com vinte e três atividades, e textos de divulgação científica, com vinte e duas atividades. Os demais gêneros são trabalhados de cinco a uma vez durante o ano. Pressupondo alunos mais experientes, já há um trabalho mais voltado para a produção e revisão de texto, além de aspectos ortográficos da língua portuguesa, inclusive a pontuação, trabalhada numa sequência didática com base em um conto.

Quadro 5 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 4º ano

Gênero textual	Número de vezes que aparece
Entrevista	1
Fábula	22
Texto de divulgação científica	12
Esquemas	3
Seminário	1
Resumo	2
Reportagem	6
Carta de leitor	8

Poema	5
Notícia	2
Haicai (poema japonês)	1
Receita	1
Verbetes	18
Conto popular	2
Exposição oral	1

Neste volume, a leitura diária continua sendo descrita como uma atividade fundamental para os alunos, pois, embora já sejam leitores, ler textos complexos ou mais longos representa-lhes um desafio. A recomendação é que se façam leituras literárias três vezes por semana e a leitura da revista *Recreio* duas vezes por semana (SÃO PAULO, 2012, p. 26).

Os gêneros mais trabalhados no quarto ano são as fábulas, aparecem vinte e duas vezes; os verbetes, dezoito vezes, e textos de divulgação científica, doze vezes. Podemos perceber uma ênfase maior nos gêneros do campo expositivo e argumentativo, como seminário, exposição oral, artigos enciclopédicos, os esquemas para apoiar as apresentações. Valorizam-se mais aspectos orais, como, por exemplo, na sequência didática *Escrita de cartas de leitor*. Na quarta atividade, os alunos farão uma produção oral com destino escrito, uma carta com base em uma reportagem. Eles darão opinião, e o professor será o escriba. Para isso, precisam chegar a um acordo, pois a carta é feita em nome da classe (SÃO PAULO, 2012, p. 181). Há também a sequência didática *Produção e destino do lixo*. Dentre os itens sobre o que se espera que o aluno aprenda ao desenvolvê-la, está:

Aprender procedimentos relacionados ao uso da linguagem oral:

- Participar de discussões envolvendo o tema proposto na sequência, apoiando-se em argumentos baseados nos textos lidos e nas anotações feitas a partir deles;
- Ouvir as colocações dos colegas e considerá-las quando fizer as suas próprias (não repetir, considerar as opiniões dos colegas). (SÃO PAULO, 2012, p. 133).

Quadro 6 - Tipos de gêneros contemplados no guia do professor – 5º ano

Gênero textual	Número de vezes que aparece
Textos jornalísticos	10
Notícia	3
Poema	3
Relato de experiência	1
Crônica	3
Conto	1
Conto de mistério	10
Convite	1
Texto injuntivo: dicas de lazer	3
Texto expositivo	5
Texto de divulgação científica	10
Artigo de opinião	1
Roteiro de viagem	1
Mapa	1
Verbetes	9
Esquema	2
Infográfico	1
Anotações	1
Ficha técnica	1
Exposição oral	1
Texto injuntivo	1
Carta de leitor	6
Reportagem	1

No momento da leitura diária pelo professor, a orientação é para que se faça a escolha dos gêneros consoante aos projetos e sequências, conforme as expectativas de aprendizagem e matriz curricular do SARESP. As leituras podem ser de textos literários ou não literários, leitura em capítulos, compartilhadas, entre outras (SÃO PAULO, 2015, p. 27).

Vemos que os gêneros mais abordados no quinto ano são o texto de divulgação científica, com dez atividades; verbete, com nove; conto de mistério, dez

atividades; textos jornalísticos, dez vezes, e carta de leitor, seis vezes. No trabalho com o jornal, temos reportagem, notícias, crônicas, crônicas esportivas, histórias em quadrinhos, receitas e uma grande variedade de gêneros que podem ser abordados em muitas áreas, como da saúde, política, ciência, cotidiano, lazer e outras.

O jornal é, na verdade, um portador de gêneros, e são realizadas dez rodas de jornal. Na primeira, selecionarão a notícia de maior destaque; na segunda, analisarão um jornal de domingo; na terceira, a previsão do tempo; na quarta, o caderno que aborda arte, cultura e lazer; na quinta, o jornal de sábado, que geralmente tem o suplemento infantil; na sétima, três notícias que relatam o mesmo acontecimento em dias diferentes; na oitava, uma versão eletrônica; na nona, selecionarão uma notícia para comentar com os colegas; e, na décima e última, analisarão jornais diferentes com a mesma notícia.

Há também o livro de textos dos alunos, que o recebem a partir do primeiro ano para levar para casa para ler com os familiares. Os textos estão divididos em três partes. A primeira parte é nomeada como: “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir”. Nesta parte, há parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas.

Na segunda parte, “Histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar”, aparecem dez contos dos irmãos Grimm, dois de Charles Perrault, quatro de Hans Christian Andersen, um de Ítalo Calvino, *As mil e uma noites*, quatro contos brasileiros, treze fábulas, três lendas e dois contos mitológicos.

A terceira parte, “Textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes, saber como jogar ou cozinhar”, traz treze textos de divulgação científica, oito textos instrucionais, sendo cinco receitas doces e três receitas salgadas, vinte e três textos sobre jogos e brincadeiras, quatro sobre jogos de cartas para crianças e quatro biografias.

Os gêneros se misturam, se confundem, são cheios de irregularidades e estão em constante movimento ultrapassando suas próprias barreiras e delimitações. Notáveis na prática diária da comunicação ou na sala de aula, eles são fruto dessas situações reais de comunicação. Por isso, o ensino da língua através deles é significativo, especialmente se ocorre através de projetos didáticos e sequências didáticas. Essas propostas terão uma função social ao aprendiz, é diferente de se trabalhar um texto pelo texto, apenas para compreender seu significado que parece estar num mundo paralelo ao do aprendiz.



Para Schneuwly, quando utilizamos os gêneros na escola, isso é o resultado de uma decisão didática visando a objetivos precisos como aprender a dominar o gênero e desenvolver capacidades que o ultrapassam e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY, 2004, p. 80).

Koch (2010, p. 122) afirma que o estudo dos gêneros se constitui em uma das mais importantes contribuições para o ensino da “leitura e redação”, e, somente quando os alunos dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, “serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

O Programa “Ler e Escrever”, por um lado, traz uma diversidade de gêneros, porém, por outro, ao ouvirmos as professoras da escola analisada, algumas disseram que ele poderia ter mais variedades de gêneros para que isso resultasse em real aprendizagem do aluno: “[...] Seria melhor ainda se tivesse mais atividades e abordasse mais gêneros textuais” (Professora CR); “Somente ele não, tem que ter mais alguns livros para seguir a alfabetização” (Professora EM); “As atividades são coerentes, porém... ‘poucas’, sem sistematização maior do conteúdo, é só aquilo e não vai além” (Professora A2). Há gêneros que aparecem em apenas uma atividade, em um único ano, muitas vezes em forma apenas de leitura, sem maior reflexão. Acredito que essa seria a falta de sistematização a que se refere a professora A2, a simplificação e forma resumida de se abordar certos gêneros.

Sabemos que há a necessidade de se delimitar mais o trabalho com alguns gêneros para maior aprofundamento, e, entendemos que o programa prioriza certos gêneros por ano/série. Porém, um contato único pode ser muito superficial, é muito pouco para o aluno. Mesmo que a proposta do programa apresente as atividades como sugestões, devido ao grande número de conteúdos que têm que cumprir as professoras desta escola, torna-se inviável refazer a atividade.

Outra questão levantada pelas professoras entrevistadas está relacionada à realização dos produtos finais dos projetos didáticos. Elas disseram que muitos se tornam inviáveis por vários motivos, entre eles: a dificuldade para a produção dos livros que propõem alguns projetos. Na biblioteca da escola há apenas um exemplar realizado no primeiro ano da implantação do programa, uma produção de produto final realizada por alunos do quinto ano, depois não houve mais produção. Entre outros motivos para a não realização do produto final, as professoras apontaram falta de motivação e divulgação na própria escola, onde a maioria disse que não são

feitas as orientações para se trabalhar com o material do programa além do excesso de materiais, já que a escola conta com outro sistema de apostilas: “[...] quanto ao projeto, é importante para o melhor ‘entendimento’ dos alunos em questão; o produto final é que não dá para fazer de todos por falta de tempo e ter que desenvolver outro material” (Professora CRH).

Os produtos finais dos projetos são de extrema relevância para a apropriação de um gênero, para sua significação, para não se tornar só mais uma atividade e adquirir, assim, uma função social. Acreditamos que, a não realização destes produtos finais, ocorra porque esses projetos e sequências didáticas propostos no programa são imposições, não são frutos de um assentimento entre professores e alunos. Se o trabalho com projetos e sequências acontece de maneira espontânea, pode ser imensamente enriquecedor e abrangente, oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizado ao aluno de forma interdisciplinar e reflexiva.

Ao trabalhar com projetos ou sequências didáticas, torna-se mais fácil para o professor trabalhar com a interdisciplinaridade, pois, desta forma, com o mesmo tema, poderemos atingir aspectos da língua portuguesa, da matemática, arte, história, geografia, dentro das possibilidades de trabalho encontradas. Muitas vezes, será possível trabalhar com duas ou três disciplinas, sem a necessidade de compartimentalizar os saberes.

Para vários autores, como Geraldí (2006), Lerner (2002), Schneuwly (2004), o trabalho a partir de projetos e sequências oportuniza o aprofundamento de conteúdos previamente definidos, durante um determinado período estruturado de forma que contemple o ensino da leitura e o ensino pela leitura.

Albuquerque, Leal e Pessoa (2015, p. 36) demonstram, a partir de relatos de professoras, o trabalho com sequências, a abrangência de eixos e componentes, sem fragmentação, de modo dinâmico e lúdico, no qual as crianças foram aprendizes ativas nesse processo. Elas afirmam que “os estudantes devem participar de situações em que, a partir de seus conhecimentos, seus interesses, suas formas de aprender, possam interagir com outros para construir identidades e fortalecer sua formação cultural e social”.

Portanto, em projetos ou sequências que acontecem de forma espontânea, os questionamentos a serem feitos pelo professor surgirão de acordo com a necessidade dos alunos, de forma dinâmica, democrática, sem que precise de prescrição do que o professor deva falar para seu aluno, do que perguntar, como

agir se ele disser isto ou aquilo, sem contar que podem surgir questionamentos não previstos no roteiro.

O professor precisa de formação e não de instrução; formação que pode ser compensada de forma continuada para que trabalhe com autonomia. Precisa também ter tempo para preparar boas situações de aprendizagem para seus alunos, para pensar, refletir. Algo ainda distante da realidade dos professores brasileiros, que, não raro, assumem uma carga excessiva de trabalho devido aos baixos salários, além do fato de muitos não terem recebido ensino de qualidade também, desde o básico ao superior.

Das professoras entrevistadas, uma não tem formação superior, as demais têm. A formação continuada é uma das carências nesta escola, não há investimentos em capacitações de qualidade. Quando há algum tipo de formação é apenas um repasse de informações recebido pela coordenação ou direção na Delegacia de Ensino. Esse repasse se dá, na maioria das vezes, de maneira “problemática”, porque perpassa pelo entendimento e recortes feitos por quem vai receber essa formação. Isso é um fator desestimulador para as professoras que não vêm sentido nas HTPCs, assim como as orientações prescritas nos guias geram desestímulo.

Como já citamos, Machado (2009) ressalta que o caráter prescritivo nos documentos oficiais, traz o destinatário-professor como alguém que pode ter dificuldades para compreender o que se diz. Nos guias do programa e HTPCs há um repasse de informações e não uma formação que acrescente conhecimento e, conseqüentemente, elevação da autoestima do professor. O que explica a não realização dos produtos finais ou de tudo que está prescrito nos guias, essas prescrições simplesmente não fazem sentido ao professor, não está incorporado, não é fruto de sua formação, lhe é extrínseco.

A seguir trataremos algumas considerações e principais resultados obtidos nesta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha trajetória como professora de educação básica pública, e por ser oriunda também dela, pude observar e perceber diretamente os efeitos reais das políticas governamentais e da ausência delas também. Em 2007, foi implantado o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental na capital paulista, em todas as salas de aula em 2008, com a Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Através de um convênio municipal por meio do Decreto Nº 54.553 de 15 de julho de 2009, que “Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento”, e da Resolução SE-66, de 21-8-2009, que “visa à universalização do ensino de qualidade”, o programa foi adotado na escola municipal em foco neste trabalho, até os dias atuais.

Com o objetivo de analisarmos algumas questões referentes ao uso e aplicação do Programa “Ler e Escrever”, desenvolvemos esta pesquisa. Estas questões surgiram a partir da própria proposta do programa e do fazer pedagógico, especialmente em relação à alfabetização e ao aprendizado da Língua Portuguesa na prática diária, no chão da escola.

Para falarmos do “Ler e Escrever”, fizemos uma contextualização a partir da implantação do programa “Letra e Vida”, perpassando por questões como reformas educacionais, a descentralização na educação, avaliações externas, o trabalho docente, o currículo escolar, o programa em si e questões sobre leitura e gêneros textuais que abrangem o programa pensando na alfabetização da criança.

Também pudemos verificar a opinião das professoras da escola analisada sobre o programa, mas, no momento da formalidade da entrevista, elas, muitas vezes, adotavam uma postura mais reservada, não revelando tantos fatores quanto nas conversas informais, ainda que lhes fora assegurado o anonimato.

Acreditamos que essa reserva pode ter se dado por alguns fatores: ao saber que suas falas eram transcritas, havia certo cuidado com as palavras, por temer uma possível perseguição política, ou dos superiores diretos, se deixassem claro como trabalhavam em sala de aula com o programa, ou explicitassem o que realmente pensavam e deixavam claro nas conversas informais; constrangimento por não conseguir realizar todos os procedimentos do programa, o que poderia passar a imagem de incompetência, fruto de uma representação do professor ideal existente nos guias, como ocorre em outros documentos oficiais, conforme descreve Machado

(2009); e, ainda, a falta de percepção consciente por seu desestímulo quanto ao uso do material, sem se dar conta que, não seguir, é sair da posição de mero coadjuvante e aplicador de conceitos prontos.

Um de seus pressupostos é a formação continuada do professor. Por este motivo, refletimos sobre a maneira como são elaboradas as instruções contempladas no guia do professor e seu respectivo estudo em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Pudemos perceber que, apesar de ser a primeira das ações previstas no programa, isso não acontece na prática, a não ser na implantação do programa, mas atualmente não ocorre mais.

Pudemos verificar, através de entrevistas, a não orientação ou falta de menção ao programa nos momentos destinados à formação coletiva, como disse a professora entrevistada PR: “No início tivemos formação de como trabalhar o material, mas, de dois anos para cá, não estamos recebendo nenhum tipo de orientação”. Há, portanto, o estremecimento de uma das bases do programa, que é a formação continuada, pois o fato de apenas ler as instruções para executar as atividades se caracteriza como seguir uma “receita”, não há interação ou troca de experiência entre os docentes, já que a abordagem do programa não entra nas pautas dos HTPCs, como já mencionamos no segundo capítulo.

Exceto na fala da professora A2 encontramos uma resposta diferente das demais quanto à orientação na escola do trabalho com o “Ler e Escrever”: “Sim, pois a coordenadora participa da formação na DE (Diretoria de Ensino) e ‘passa’ em HTPC”; a professora, no momento da entrevista, havia recentemente assumido a posição de coordenadora da escola. Novamente a reserva na fala pode ter se dado ou por acreditar que a formação deveria acontecer desta forma, ou por assumir o discurso e postura da representação do professor-coordenador, trazidos pelos documentos e leis oficiais.

Há, portanto, uma desvalorização do profissional a partir do momento em que a formação se limita apenas a seguir uma prescrição. E, nesta perspectiva, o docente é comparado a um executor de tarefas, resultado de uma formação econômica, sem maiores investimentos e bastante funcional, como demonstrou Gentili (2000), formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres.

Outro ponto negativo do programa se refere à imposição de títulos para os projetos. O trabalho através de projetos permite que todos os integrantes da classe

orientem suas ações para a realização de uma finalidade compartilhada, que no “Ler e Escrever” é chamada de produto final. O problema está na forma como acontece no programa, ele não surge da necessidade ou realidade dos aprendizes e professores envolvidos, aqueles daquela cidade, daquela sala de aula, com suas particularidades.

Poderia, então, ocorrer a formação continuada ao professor abordando o trabalho com projetos e sequências didáticas, com base em bons autores. E, em seguida, procurar levar esses conhecimentos para as salas de aula, não um trabalho de forma isolada, a portas fechadas, mas a realização dos projetos e sequências de maneira compartilhada nos HTPCs, ou seja, como trocas de experiências para reflexão e aprimoramento destas ações de forma autônoma e em equipe.

Quando questionadas sobre o trabalho com projetos didáticos do programa, todas as professoras entrevistadas disseram que realizam as etapas dos projetos. Entretanto, o produto final não tem sido concluído: “Consegui realizar todas, mas há dificuldade na realização do produto final. Só em 2011 foi para gráfica, depois sempre fizemos todas as etapas, mas não foi para gráfica” (Professora RB). Tal afirmação demonstra uma mecanização do propósito do trabalho com projetos didáticos, não se pode dizer que não são trabalhados; entretanto, a temática e a elaboração do projeto são preestabelecidos.

Quanto à reflexão sobre a contribuição, ou não, do programa para a alfabetização, perpassamos sobre a apropriação da leitura e o uso dos gêneros, sua utilização e utilidade na alfabetização dos alunos no contexto do referido programa. Acreditamos ser este o mais caro tema, pois reverbera a excelência da escola: o direito de aprender garantido ao aluno.

Concluimos que o programa “Ler e Escrever” traz, por um lado, uma diversidade de gêneros e, por outro, uma carência de aprofundamento, de uma verticalização que poderia ocorrer com atividades que partissem da vivência do aluno, de uma necessidade real, tornando-se assim significativa para esta criança. Pois, acreditamos, que o objetivo maior do trabalho com os gêneros discursivos, não seja o ensino do gênero pelo gênero, mas utilizá-lo como ferramenta para alfabetização e suporte capaz de dar autonomia ao aluno na escolha deste ou daquele gênero que lhe será funcional em determinado momento, no ato da comunicação.

A professora entrevistada A2, como já demonstramos, disse que acha necessário que haja maior sistematização: “[...] o que deixa a desejar são as atividades que são poucas e muitas vezes o aluno necessita de mais atividades para sistematizar o conteúdo trabalhado. Eu passei, mas o aluno aprendeu?”. Ainda que a proposta do programa apresente as atividades como sugestão e priorize determinados gêneros por ano, devido ao grande número de conteúdos a se cumprir, torna-se inviável retomá-las, segundo relato das docentes. Nesta escola, há outro sistema de apostilas e livros, o que resulta em pouca reflexão porque não há tempo hábil, e isso compromete o aprendizado do aluno que se torna um receptor.

Mais uma vez, nós nos deparamos com a falta de sistematização das atividades, que, apesar de contempladas, não têm um aprofundamento; colocam-se num âmbito horizontal, porque ficam apenas na superfície. Não é a quantidade de conteúdos a garantia de aprendizado, é necessário que haja reflexão para construção de conhecimento e significação.

Nas entrevistas, apesar de muitas professoras declararem que gostam de trabalhar com o “Ler e Escrever”, quando questionadas se, neste momento, ao final do quarto bimestre, concluíram as atividades do programa, afirmaram: “Não foi possível realizar todos os projetos e atividades, não deu tempo, tinha muita coisa pra cumprir” (Professora LR); “Foi um dos primeiros<sup>17</sup> que terminei logo, adaptei algumas atividades, pulei outras e não fiquei presa à realização dos produtos finais dos projetos” (Professora EM); “Não, abandonei já há algum tempo, o que importa é o aluno aprender e não ficar preenchendo apostilas” (Professora PR).

Acredito que, de nossa parte, ainda necessitam e carecem de mais reflexões sobre o tema dos gêneros na alfabetização, além do trabalho com sequências e projetos didáticos. Mas é certo que há um consenso entre importantes pesquisadores já mencionados neste trabalho de que o trabalho com sequências didáticas e projetos leva a um aprendizado que pode ser, inclusive, interdisciplinar; e, o uso dos gêneros cumpre um papel essencial para a alfabetização, leitura e apropriação da língua em si mesma.

O trabalho com os gêneros utilizados em situações sociais poderia ser uma boa ferramenta utilizada pelo programa, pois não se limita apenas aos gêneros escolares. O que deixa a desejar, segundo as declarações das professoras

---

<sup>17</sup> “[...] um dos primeiros” é uma referência aos programas de ensino a serem cumpridos, já que há outro sistema de apostilas no município e livros didáticos.

entrevistadas, é uma verticalização para aprofundamento e maior aprendizagem. E acrescento que essa utilização do trabalho com gêneros deva acontecer não de forma aleatória, mas com base nas vivências daquela sala de aula, naquele momento em que se fez importante, no dinamismo das crianças que estão em constante aprendizado e nos ensinam sempre em uma boa interação, como já dissemos, não é o ensino do gênero pelo gênero. É o gênero como ferramenta na alfabetização e seu uso em situações reais de comunicação, não com propostas prontas e “embaladas” para serem seguidas passo a passo.

Quanto à não realização dos produtos finais e abandono do trabalho com o programa, como já mencionamos, acreditamos que ocorra justamente porque esses projetos e sequências didáticas são imposições, não são frutos da realidade da sala de aula e as prescrições simplesmente não fazem sentido ao professor, não está incorporado, não é fruto de uma vivência com seus alunos, lhe é extrínseco.

Desta maneira o trabalho com projetos perde suas características distintivas, tornando-se apenas num desenvolvimento de atividades soltas, pois o produto final é o momento de aplicação em uma situação real do saber que foi discutido e construído ao longo da realização das etapas. Antes de começar o projeto ou sequência, é preciso avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e a partir de então se construir em conjunto suas etapas, tendo, o professor e alunos, claros os objetivos pretendidos.

Se o trabalho com projetos e sequências acontece de maneira espontânea, pode ser imensamente enriquecedor e abrangente, oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizado ao aluno de forma interdisciplinar e reflexiva. O professor não precisa de manuais, precisa de boa e constante formação, precisa ter autonomia.

Houve, desde as reformas educacionais de 1990, avanços em relação à educação. Entretanto, ainda há muito a ser conquistado neste país para o cumprimento do direito de aprendizagem e educação com qualidade, conforme consta nas legislações e documentos oficiais, para as crianças de nosso Brasil.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. K.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno 3*. Brasília, DF, 2015. p. 34-44.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina, 2009.

APPLE, M. W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p.25-44.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahude Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.

BALL, S. J. Reformar escolas: reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga-Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, 2012.

BRANDÃO, C.F. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

\_\_\_\_\_. O Ensino Fundamental de nove anos e a legislação educacional brasileira. In: BRANDÃO, C.F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. PROFA: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Letra e vida*.

Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa/Ministério da Educação*. 3. ed. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacsica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacsica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2015.

BRASIL. Portaria n. 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. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012. Seção I. Disponível

em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 15.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C.F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 15.

COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.141-152.

\_\_\_\_\_. Linguagem e dialogismo. In: UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). *Caderno de formação: formação de professores - didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3, p. 26-33.

\_\_\_\_\_. *Texto* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <fatiminha2008\_@hotmail.com> em 07 nov 2015.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. Nós da educação: *gêneros textuais: parte 2*. [2006]. Entrevistador: Silvanne Tolentino. Curitiba: TV Paulo Freire; Secretaria da Educação do Paraná, 2006.

Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13641>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCISCO, W. C. E. "Taylorismo e Fordismo"; *Brasil Escola*. s.d. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*– 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. *A mecdonaldização da escola: a propósito de "Consumindo o outro"*. . In: *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. COSTA, Mariza Vorraber (org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 45-60.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. (org.); Milton José de Almeida... [et al.]. – 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

HERNANDES, E. D. K. *Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis*. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, E. *Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica*. In: Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P.(Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 39-53.

MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs); posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Ideias sobre Linguagem).

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão textual como trabalho criativo*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>> Acesso em 10/03/2015.

MAUÉS, O. C. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELLO, M. C.O. *Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emília Ferreira sobre alfabetização*. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OECD, ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, PISA 2012 Results – Brazil - Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/PISA-2012-results-brazil.pdf>> Acesso em: 18/08/2015.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*– Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RIGOLON, W. O. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RODRIGUEZ, M. V. *Políticas Públicas e educação: Políticas Públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas*. In: *Gestão e políticas da educação*. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 17-35.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. *Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ,

Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa do Estado, Secretaria geral parlamentar / Departamento de Documentação e Informação, *Decreto nº 46.167, de 09/10/2001*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3564>, acesso em 07/03/2015> Acesso em 05/03/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3. Ed. São Paulo: FDE, 2010. V.1, 176 p. Disponível em :<[http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf)>Acesso em 05/03/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7. ed. comp. rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7. ed. comp. rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7. ed. comp. rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 4º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 5º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7. ed. comp. rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: livro de textos do aluno*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção de textos, Claudia Rosenberg Aratangy. 7. ed. São Paulo: FDE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: Apresentação*. (2009?) São Paulo: FDE. Disponível em <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>> Acesso em: 14/08/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de desenvolvimento curricular e de Gestão da Educação Básica. *EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização*

*dos trabalhos em sala de aula, material do professor – primeiro ano.* São Paulo: SE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *SARESP: documento de implantação.* São Paulo: FDE, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Matrizes para referência de avaliação SARESP: documento básico/Secretaria da Educação;* coordenação geral, Maria Inês Fini. – 174p. v.1 – São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Relatório pedagógico 2013, SARESP: 2º e 3º anos do EF.* TREVISAN, Lígia M. Vettorato, TREVISAN, Ana M. (orgs.). São Paulo, Fundação Vunesp, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Saresp.* Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> Acesso em: 09/08/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Idesp.* Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>> Acesso em: 09/08/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Metas do idesp.* Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>> Acesso em: 09/08/2015.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática/J. Gimeno Sacristán;* trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCANFELLA, A. T. *Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.* 2013.208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. S. P. Políticas educacionais, descentralização do ensino e gestão da escola: uma análise a partir da experiência mineira. In: *Gestão e políticas da educação.* BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-84.

SILVA, T. T. *Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple.* In: *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação.* COSTA, Mariza Vorraber (org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 61-72.

SIMEC, Sistema de monitoramento execução e controle. Ministério da Educação. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/sispacto2/sispacto2.php?modulo=principal/professoralfabeti>>

zador/professoralfabetizador&acao=A&aba=verresultadosana> Acesso em 06/03/2015.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, Jan./Fev./ Mar./Abr. 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLIGO, R. *Para ensinar a ler*. In: *Cadernos da TV Escola – Português*, MEC/SEED, 2000.

SOUZA, R. F. *Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TIHANOV, G. *A importância do grotesco*. Traduzido por Bruna Lopes-Dugnani; LAEL/PUC-SP (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) Recebido em 10/09/2012. Aprovado em 10/11/2012.

TODOROV, T. *Prefácio à edição francesa*. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. – 6ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

THOMSON, C. Programa Teodiversidade 15 – *Mikhail Bakhtin (parte 02): A religião em discussão – 02/2010*. Jorge Cláudio Ribeiro, do departamento de Teologia da Puc- Sp. São Paulo: TV Puc. Disponível em: <<http://www.tvpuc.com.br/sites/?p=5010>> Acesso em 02/02/2014.

VIEIRA, S. L.; FARIAS I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIRIATO, E. O. *Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público*. In: *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. LIMA, A. B. (org.) São Paulo: Xamã, 2004.

VIRMOND, S. M. *Gêneros do discurso – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de Língua Portuguesa*. 2004. 120f. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/2967/tesecompletaUn%5b%201%5d.pdf?sequence=1>> Acesso em: 27/03/2013.

## ANEXO I

Entrevista com a professora A1

Entrevistador<sup>18</sup>: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

A1: Sim, pois faz parte do currículo escolar.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

A1: Não.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

A1: Sim tenho que ler para orientar os alunos na realização das atividades.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

A1: As orientações são bem explicadas e sigo todas conforme estão no guia.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

A1: As atividades que estão no material do aluno precisam da intervenção do professor. As atividades como sugestão são boas, mas não há como haver um aprofundamento porque temos outro material de outras apostilas que temos que seguir, então não sobra tempo para explorar melhor e refazer em outros momentos.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

A1: É a primeira vez que trabalho com o “Ler”, estou tentando realizar os projetos, é atrativo para os alunos e são possíveis de serem realizados.

---

<sup>18</sup> O entrevistador é a pesquisadora deste trabalho.



Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos?

A1: Estou com um pouco de dificuldade por estar tendo que seguir sozinha, mas acredito que são boas atividades para o aprendizado do aluno.

Entrevistador: Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

A1: O material é bom, mas precisa de mais atividades para aprofundar mais os conhecimentos para que os alunos avancem e tenham um bom resultado.

Entrevistador: Ao final do ano letivo, foi possível concluir todos os projetos?

A1: Não terminei tudo não, como já disse, temos outro material apostilado. Fica muita coisa, tem que trabalhar Saesp, Prova Brasil, etc.

## ANEXO II

Entrevista com a professora A2

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

A2: Sim, porque está na grade, de início a gente não sabia trabalhar, mas depois “a gente” viu que ajuda na aprendizagem dos alunos, desenvolve a leitura e a escrita através dos projetos e sequências.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

A2: Sim, pois a coordenadora participa da formação na DE (Diretoria de Ensino) e passa em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

A2: Sim, pois sem estudo fica difícil a aplicação das atividades.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

A2: São orientações de acordo com os projetos e as rotinas, para ficar coerente tem que seguir na íntegra, pois uma atividade é continuação da outra.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

A2: As atividades são coerentes, porém... poucas, sem sistematização maior do conteúdo, é só aquilo e não vai além.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

A2: Os projetos e sequências são desenvolvidos três vezes por semana, realizo todos, pois tem o tempo determinado para todos, tem projeto que está dentro da

nossa realidade e outros não, porque tem uma sequência didática “Caminhos do verde” que fala para fazer um passeio no Jardim Botânico, mas não tem como, mesmo que a gente procure adaptar, tem coisas que não condizem com a nossa realidade.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos?

A2: Os projetos são ótimos, o que mais deixa a desejar são as atividades que são poucas e muitas vezes o aluno necessita de mais atividades para sistematizar o conteúdo trabalhado. Eu passei, mas o aluno aprendeu?

Entrevistador: Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

A2: É um programa que desperta o prazer da leitura, interpretação dentro de textos que são ricos, bem escritos e trabalha modalidades de leitura e escrita, leitura em voz alta, leitura colaborativa, resumo, revisão de texto, ortografia... a linguagem.

## ANEXO III

Entrevista com a professora LR

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

LR: Eu uso e gosto do material, mas tem muita coisa e não dá para trabalhar do jeito que “a gente” queria.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

LR: Eu tive quando lançou o material, mas hoje não há mais esse trabalho, agora me viro, fiquei um tempo afastada da escola e me viro com outras professoras.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

LR: Estudo e procuro fazer como está lá.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

LR: Acho “boas”, explica direitinho como deve fazer, embora a gente pule alguma coisa, mas procuro seguir como está lá.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

LR: Embora tenha que fazer algumas adaptações, tenha que agrupar, como lá fala, pelo nível dos alunos, é possível de ser usado por toda sala, às vezes tento adaptar de um jeito mais fácil.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

LR: Procuo realizar tudo, coloco na rotina para contemplar todos, embora alguns ainda não consegui terminar, o projeto Confabulando com fábulas está quase pronto, o livro só falta *scannear* os desenhos para terminar, mas o de ortografia ainda não.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos? Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

LR: Gosto do Programa, mas infelizmente não temos tempo de realizar tudo como queríamos, porque fora as outras apostilas do *SESI*, temos as produções que são as reescritas e as revisões, muita coisa para dar, acaba deixando algo.

Entrevistador: Você concluiu todos os projetos e propostas do Ler e Escrever?

LR: Não foi possível realizar todos os projetos e atividades, não deu tempo, tinha muita coisa pra cumprir, pois havia outros programas para serem realizados.

## ANEXO IV

Entrevista com a professora SZ

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

SZ: Sim, porque as atividades são boas e ajudam as crianças a aprender escrever.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

SZ: Só no início da implantação, mas depois não mais.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

SZ: Sim, até mesmo para prever possíveis perguntas que os alunos possam fazer.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

SZ: As orientações são claras, mas temos que seguir na íntegra, se você pular etapas vai comprometer a aprendizagem.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

SZ: O material é rígido e não te dá muita liberdade de sair dessas orientações.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

SZ: Seguimos à risca os projetos, quanto aos produtos finais há um pouco de dificuldade de realizar, mas chegamos ao produto final adaptando-o a nossa realidade.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos? Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

SZ: É um material bom que contribui para a aprendizagem, tem muita pesquisa, se trabalhássemos só com ele daria para se aprofundar mais, mas como trabalhamos com outros livros fica inviável porque tem muita coisa.

## ANEXO V

Entrevista com a professora: RB

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

RB: Sempre usei, só esse ano que não, pois estou na sala de informática.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

RB: Só quando foi implantado, no segundo ano de implantação, porque o primeiro ano de implantação foi no meio do ano que começou.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

RB: Tinha que estudar antecipadamente pra poder desenvolver a atividade de forma correta.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

RB: As orientações são fáceis, mas tem que ler com antecipação.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

RB: São atividades que favorecem o aprendizado.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

RB: Consegui realizar todos, mas há dificuldade na realização do produto final, só em 2011 foi para gráfica, depois sempre fizemos todas as etapas, mas não foi para gráfica.



Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos?

RB: O material é muito válido, pois trabalha com a questão gramatical e desenvolvimento da leitura e escrita.

Entrevistador: Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

RB: O material é bom, mas deveria ser só ele a ser trabalhado.

## ANEXO VI

Entrevista com a professora PR

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

PR: Sim, porque a escola aderiu a este programa desde o início.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

PR: No início tivemos formação de como trabalhar o material, mas de dois anos para cá não estamos recebendo nenhum tipo de orientação.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

PR: Embora já usando esse material há muito tempo com o terceiro ano, antes de aplicar a atividade estudo para não ter dúvida na hora da aplicação.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

PR: As orientações são muito claras, não deixando dúvidas na forma de aplicar. Quanto a seguir todas as orientações depende dos alunos, se for necessário eu sigo.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

PR: São atividades boas para o desenvolvimento do terceiro ano.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

PR: São trabalhados três vezes por semana e todas são realizadas de acordo com as atividades propostas, quanto aos projetos é importante para o melhor entendimento dos alunos em questão, mas o produto final não tem sido feito.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos? Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

PR: Sinto-me à vontade, pois me dá a liberdade de adequar de acordo com a necessidade da minha sala, meus alunos assimilam bem, mas é claro que tem sempre as exceções.

Entrevistador: Agora ao final do ano, você terminou todo o cronograma do Ler?

PR: Não terminei não, muita coisa abandonei já há algum tempo, o que importa é o aluno aprender e não ficar preenchendo apostilas.

## ANEXO VII

Entrevista com a professora CRH

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

CRH: Sim, porque a escola aderiu a esse Programa.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

CRH: No início sim, mas já faz dois anos que não temos nenhuma orientação.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

CRH: Sim, sempre planejamos as aulas com antecedência, utilizando o guia.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

CRH: São boas, seguimos de acordo com os rendimentos de nossos alunos, algumas orientações não são tão necessárias, então acrescentamos algo a mais para melhor aproveitamento dos conteúdos.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

CRH: São importantes para o desenvolvimento de nossos alunos.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

CRH: São trabalhados três vezes por semana e todos são de acordo com as atividades propostas, quanto ao projeto é importante para o melhor entendimento dos alunos em questão, o produto final é que não dá para fazer de todos por falta de tempo e ter que desenvolver outro material.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos?

CRH: Sinto-me a vontade, depende do grau de aprendizagem dos alunos, para os que estão no nível de terceiro ano é um ótimo material já para os alunos que apresentam dificuldades, adequamos conforme a necessidade de cada um.

Entrevistador: Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

CRH: É um bom Programa, mas poderia fazer algumas mudanças em alguns conteúdos...

## ANEXO VIII

Entrevista com a professora CR

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

CR: Sim, porque é importante para a aprendizagem dos alunos e é um material que aborda vários gêneros textuais e que auxilia, enriquece a alfabetização.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

CR: Não.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

CR: Sim.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

CR: Em minha opinião as orientações prescritas nos guias são boas, mas as vezes temos que modificar algumas coisas, acrescentar e adaptar para a realidade da sala.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

CR: As atividades são enriquecedoras e contribui muito para o avanço da aprendizagem, mas dentro da proposta nos guias nós professores temos que acrescentar mais atividades e não podemos ficar só com aquelas que o livro nos fornece, temos que introduzir mais atividades, complementar porque só as que vêm nos livros não são suficientes.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

CR: Todos os projetos são desenvolvidos e dentro da rotina diária, porque existe uma organização sobre o que trabalhar, sobre quantos dias da semana para os projetos e as sequências didáticas. Eles são bons e “contribui” para a aprendizagem dos alunos.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos?

CR: Em minha opinião o material é bom e contribui para o avanço da aprendizagem dos alunos, apenas temos que complementar em algumas atividades e adaptar de acordo com a realidade da sala.

Entrevistador: Como educadora qual a sua opinião sobre o Programa Ler e Escrever e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

CR: O “Programa Ler e Escrever” é bom, é enriquecedor, contribui muito para a aprendizagem dos alunos, auxiliando para que eles avancem em suas hipóteses, aborda vários gêneros textuais que colaboram para a aprendizagem e fazem parte da realidade dos alunos, pois eles têm que aprender os gêneros como escrever um bilhete, fazer um convite, ficha técnica de animais, etc. Seria melhor ainda se tivesse mais atividades e abordasse mais gêneros textuais.

## ANEXO IX

Entrevista com a professora EM

Entrevistador: Você utiliza o material do Programa Ler e Escrever em sua prática diária na sala de aula? Por quê?

EM: Sim, porque é uma complementação da aprendizagem.

Entrevistador: Em sua escola há algum tipo de orientação formativa para o uso do material?

EM: Não temos.

Entrevistador: Você estuda antecipadamente o guia do professor para a realização das atividades?

EM: Sim, estudo antes de fazer a realização da aula.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre as orientações prescritas nos guias? Você as segue na íntegra?

EM: São boas, mas às vezes eu mudo conforme a necessidade do aluno, nem todas eu sigo na íntegra, faço adaptações.

Entrevistador: Enquanto professora da turma, como você analisa as atividades propostas nos guias e material do aluno?

EM: Somente ele não, tem que ter mais alguns livros para seguir a alfabetização.

Entrevistador: Como são desenvolvidos os projetos do Programa Ler e Escrever? Você realiza todos? O que pensa sobre estes projetos e sequências didáticas?

EM: Realizo duas vezes por semana, são realizadas todas as atividades, mas somente ele não ajuda... tem que ter alguma complementação.

Entrevistador: Como se sente no que diz respeito ao uso deste material? Qual a relevância de seu uso para o aprendizado de seus alunos? Como educadora qual a



sua opinião sobre o programa “Ler e Escrever” e qual seria sua sugestão ou constatação em relação ao Programa?

EM: Sinto-me a vontade para realizar o que se pede, um material rico em conteúdo e com isso os alunos aprendem bem.

Entrevistador: Agora, ao final do quarto bimestre, você conseguiu terminar todas as atividades propostas no “Ler e Escrever”?

EM: Foi um dos primeiros que terminei logo, adaptei algumas atividades, pulei outras e não fiquei presa a realização dos produtos finais dos projetos.