

**Prefeitura da Cidade de São Paulo  
Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica**

# **APRENDER... COM QUEM? UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO**

**1º Edição**

**São Paulo - 2011**

## Dados Internacionais da Catalogação na Publicação

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Aprender... com quem? Um diálogo em construção / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2011.

237p. : il

Bibliografia

ISBN : 978-85-60686-31-5

1. Educação 2. Alfabetização I. Título II. Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal

CDD 372.414

Código da Memória Técnica: SME24/2011



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**  
**Prefeito**

Gilberto Kassab

**Secretaria Municipal de Educação**  
**Secretário**

Alexandre Alves Schneider

**Secretaria Adjunta**

Célia Regina Guidon Falótico

**Chefe de Gabinete**

Lilian Dal Molin

**Diretora de Assessoria Técnica  
de Planejamento**

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

**Diretoria de Orientação Técnica**

Regina Célia Lico Suzuki

**Diretoria de Orientação Técnica  
Ensino Fundamental**

Suzete de Souza Borelli

**Equipe de DOT**  
**Ensino Fundamental e Médio**

Cristhiane de Souza, Clodoaldo Gomes Alencar Júnior,  
Hugo Luiz de Menezes Montenegro,  
Humberto Luis de Jesus,  
Ione Aparecida Cardoso de Oliveira, Leika Watabe,  
Leila de Cássia José Mendes da Silva,  
Margareth Aparecida Ballesteros Buzinaro,  
Maria Emília de Lima, Regina Célia dos Santos Câmara,  
Viviane de Camargo Valadares, Sílvia Moretti Rosa Ferrari

**Equipe de Apoio**

Ana Maria Rodrigues Jordão Massa,  
Delma Aparecida da Silva, Leonardo M. Tonet,  
Priscila dos Santos Teixeira, Tereza Regina Mazzoni Vivas,  
Tania Nardi de Pádua

**Elaboração e Implantação do  
Programa Ler e Escrever**

Iara Glória Areias Prado

**Coordenadoras**

Sílvia Moretti Rosa Ferrari

Cristhiane de Souza

**Autores**

Ana Nicolaça Monteiro, Anderson Pereira de Almeida,  
Andreza Estevam da Silva, Antonio Carlos de Souza,  
Carmelina Alexandrina de Proença, Carmen Bianco,  
Carmen Pereira Iroza Alves, Cecília Regina Carlini F. Coelho,  
Edilaine Sic Vieira Pereira, Elaine Regina C. Rissato,  
Eliana Ribas Pantoja, Eliane Piva Ramalho, Elisa Mirian Katz,  
Elisabete Sartori Regados, Elisabeth H. B. Cury,  
Fabiana Alves Leite, Fernanda Priscila Ribeiro Benites,  
Gildevan Alves Diniz, Gisela Wajskop,  
Ivaneide Dantas da Silva, Jarina Rodrigues Fernandes,  
Lêda Jane dos Santos, Lucrécia Coscrato Raquini,  
Lucy Conceição Simões Manoel de Barros,  
Márcia Barbosa de Oliveira, Margarida Marques Henriques,  
Maria do Socorro Ferreira Gomes,  
Maria Elena Roman de Oliveira Toledo,  
Marta Leonor Silva P.P. Vieira, Mauro Wilson Alves da Silva,  
Mirian Elza Finocchiaro Penteado Rocha,  
Mônica da Costa Villas Boas,  
Natasha Caramaschi Del Galo, Paula Julio Agnello,  
Raquel Ferreira da Silva, Regina Bruhns Rossini Andrade,  
Rita de Cássia Geraldi Menegon, Rosane Acioli R. Flaminio,  
Silvana Rodrigues Montemor Mollo,  
Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Sílvia Valéria Vieira,  
Thaís Piccirelli Santos, Thais Regina Carra Grosche Mendes,  
Vera Lúcia Silva Bispo de Souza,  
Vera Regina de Sá da Costa.

**Comissão Organizadora**

Cristhiane de Souza, Mirian Elza F.P. Rocha,  
Rita de Cássia C. de Carvalho, Silvana R. M. Mollo,  
Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Vera Regina de Sá da Costa.

**Editoração e Projeto Gráfico  
e Projeto Gráfico**

Katia Marinho Hembik

**Capa**

Ana Rita da Costa

Núcleo de Artes Gráficas, Centro de Multimeios - SME.

**Secretaria Municipal de Educação**  
**São Paulo, junho de 2011.**



# Caro Professor, Caro Aluno Pesquisador,

---

Este livro oferece aos seus leitores relatos de ações de formação e de práticas de estágio dos alunos pesquisadores inseridos no Projeto Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, demarcando uma parceria inédita entre as Instituições de Ensino Superior – IES e a Escola Pública.

Neste projeto, promovido e incentivado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os futuros professores têm a oportunidade de compreender e acompanhar a complexidade das práticas institucionais, em especial as relacionadas à ação docente que ocorre nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental I. Por outro lado, os professores regentes contam com um parceiro que vai, progressivamente, apoiando o seu trabalho junto aos seus alunos e constitui-se uma rede de relações em que todos aprendem: IES, professores regentes, alunos pesquisadores e estudantes em início de escolaridade.

Assim, esta publicação documenta - ao mesmo tempo em que propõe - que novas relações podem ser estabelecidas entre quem aprende e quem ensina, permitindo novas formas de organização do ensino e da aprendizagem. Esperamos que as vozes de professores e alunos presentes neste volume possibilitem novos diálogos que reforcem e valorizem o percurso construído, renovando energias e iniciativas para se continuar estudando e aprendendo.

**Alexandre Alves Schneider**  
**Secretário Municipal de Educação**



# Agradecimentos

---

Aos professores regentes, coordenadores pedagógicos, alunos pesquisadores, professores orientadores das IES, formadores e diretores das DREs, pelo precioso relato de suas experiências com práticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Aos integrantes da comissão organizadora dos textos – Mirian Finocchiaro P. Rocha, Vera Regina de Sá da Costa, Rita de Cássia C. de Carvalho, Silvana R. Montemor Mollo, Cristhiane de Souza e Sílvia Moretti Rosa Ferrari pela disponibilidade e empenho para tornar possível a construção desta memória.

A Rosaura Soligo pelos comentários e sugestões preciosos.

A Regina Célia dos Santos Câmara, Margareth Aparecida B. Buzinaro, Ione Aparecida Cardoso, Leika Watabe, Leila de Cássia J. M. da Silva, Tereza Regina M. Vivas, Ana Maria R. J. Massa e Tânia Nardi de Pádua pelo carinho, apoio e incentivo durante a realização deste trabalho.

Ao Secretário da Educação do Município de São Paulo, pelo estímulo e colaboração para que este livro pudesse chegar às mãos de outros educadores.

**Regina Célia Lico Suzuki**

Diretora da SME-DOT

**Suzete de Souza Borelli**

Diretora da DOT – Ensino Fundamental e Médio





# Sumário



<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<b>Aprender...com quem? Um diálogo em construção.....</b>	<b>17</b>
<b>I - Abrindo o diálogo.....</b>	<b>25</b>
Por que meu filho ainda não lê e nem escreve, enquanto o filho da vizinha já sabe ler e escrever? .....	29
Toda força ao primeiro ano: um campo de possibilidades .....	35
A compreensão da tarefa docente: uma experiência de parceria entre a universidade e a escola pública .....	39
As reuniões de orientação como espaço de vivência de novas práticas.....	43
A parceria entre escola pública e Universidade: uma realidade em construção .....	49
Projeto Ler e Escrever: um espaço para a formação inicial de professores numa perspectiva reflexiva.....	55
<b>II - Construção da parceria.....</b>	<b>61</b>
Uma parceria a favor da aprendizagem.....	65
O aluno pesquisador: implicações pedagógicas.....	77
Com vontade de fazer a diferença.....	83
Memórias de uma parceria de sucesso.....	87
Sala de aula: espaço privilegiado da formação inicial.....	91
Uma análise em perspectiva.....	97
Tecendo o olhar do futuro professor.....	103

### **III - Aprender...com quem?.....109**

Experiências ternas, saberes eternos: uma construção dialética entre teoria e prática vivenciada na formação docente.....	113
Uma experiência de acompanhamento.....	123
Minha narrativa pedagógica .....	133
Projeto TOF, relato de uma experiência inesquecível.....	139
Uma experiência com agrupamentos produtivos.....	147
Formação de alunos pesquisadores: concepções sobre leitura, escrita e prática de ensino.....	153
Minha experiência como aluna pesquisadora.....	159
As mais variadas situações nas formações.....	165
Experiência e esperança na formação do professor.....	169
Encontros de Formação na IES: Espaço de produção de conhecimento.....	175

### **IV – Ressignificando o diálogo.....185**

As práticas de leitura e suas diversas facetas: reflexões e apropriações por meio da leitura feita pelos alunos.....	189
Práticas de leitura que permeiam o cotidiano.....	197
Práticas de leitura do professor e do aluno.....	203
Formar leitores: olhares para uma prática.....	209
A sondagem no processo de alfabetização.....	215
TOF – convênio, parceria, responsabilidade social e extensão.....	223
Os professores, suas descobertas e a Formação Continuada Como se aprende a viver a prática docente qualificando-a continuamente?.....	231

# Apresentação

Disse o poeta Manoel de Barros: pelos meus textos sou mudado mais do que pelo meu existir. É possível, como sempre, que ele tenha razão...

Em primeiro lugar, escreverei sobre esta convicção: do quanto nossos textos são potencialmente transformadores de nós próprios.

Este livro é prova disso.

A aprendizagem produzida pela reflexão dos autores em relação a tudo o que se animaram a relatar, ainda que não seja um tema explícito em seus escritos, é algo que se pode inferir a partir da nossa própria experiência como autores de registros assim.

Na verdade, se considerarmos que os textos ‘são’ palavras pensadas antes de se expressarem em palavras ditas, concluiremos que refletir é quase como escrever mentalmente.

É por esse tipo de texto, por esse tipo de pensamento reflexivo, que somos mais mudados do que pelo nosso existir...

Mas as palavras ditas, assim que são propriamente ditas, criam novas possibilidades de pensar e de transformar a nós mesmos e, com alguma sorte, a depender da leitura que conseguem provocar, podem até mesmo mudar um pouco o mundo.

Diz o Professor Rui Canário, reportando-se a outros que o mesmo já disseram, que todos nós (crianças e adultos) “aprendemos de forma similar, a partir de processos de teorização – implícita ou explícita – da

nossa própria experiência. Só a partir da apropriação e uso de linguagens simbólicas é possível aceder a formas mais complexas e elaboradas de compreender e expressar a compreensão do mundo em que vivemos”<sup>1</sup>.

Disseram alguns pensadores importantes – como Hegel, Marx, Engels e depois Paulo Freire e outros –, cada um a seu modo, que a liberdade é a consciência do que nos falta. Se é mesmo assim, quando temos o privilégio de dispor de formas de pensar mais elaboradas, mais complexas, mais reflexivas, está potencialmente dada a oportunidade de expandir nossa consciência do que fazemos, de quem somos, do que nos falta, do que queremos e podemos realizar para construir o nosso destino em qualquer dimensão da vida. Um ato de liberdade, portanto.

E o que a escrita tem a ver com isso, afinal?

A escrita é a possibilidade de converter um texto produzido ‘na cabeça’, uma consciência constituída em pensamento, um exercício de livre pensar, de teorização do vivido, em texto compartilhável – que é, a um só tempo, um modo de explicitar e expandir as ideias e um ato de generosidade com o outro, à medida que permite o acesso a conhecimentos só possíveis de alcançar por obra de quem escreve.

“A escrita permite conhecer melhor quem somos nós. Pessoal e profissionalmente. Porque favorece a reflexão sobre o que fazemos e pensamos, a sistematização dos saberes que produzimos, o desenvolvimento da nossa capacidade de escrever. Porque é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Entretanto, para além das conquistas individuais, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que constroem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas idéias, analisando o que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna públicos os

---

1 - In **Prefácio**. PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história – Revelações, Subversões, Superações**. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

seus escritos, as suas narrativas pedagógicas<sup>2</sup>, todos ganhamos.”<sup>3</sup>

Para nossa merecida alegria, essa atitude – da reflexão compartilhada por escrito e da publicação dos textos produzidos – vem se constituindo, ainda que devagar, como um valor entre nós, educadores, que começamos a ser reconhecidos como protagonistas de mudanças importantes e necessárias na educação.

Também para nossa merecida alegria, projetos como o que é explicitamente tratado neste livro começam a surgir. Bem sabemos o quanto é perversa a iniciação dos professores na docência, o quanto em geral são inadequados os programas de estágio, o quanto é mal articulada a formação que acontece nas instituições de ensino superior com o que acontece nas instituições de educação básica.

A desqualificação do Magistério ao longo da história produziu, dentre outros tantos efeitos perversos, uma ideia equivocada naqueles que vivem a escola (seja na prática profissional ou pela observação externa) de que suas experiências, suas reflexões, seus saberes, seus escritos não têm valor suficiente para se tornarem públicos. Porque, salvo raras exceções, a escola não é considerada um espaço de produção de conhecimento válido. E esse processo de depreciação dos educadores e de suas possibilidades de contribuir para a solução das questões educacionais precisa ser transformado de modo radical.

Diz há muito o Professor António Nóvoa que é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a ser professor, porque este é um espaço que favorece a análise compartilhada das práticas, o processo sistemático de acompanhamento, a supervisão e a reflexão sobre o trabalho docente. Também por isso o registro do trabalho, a reflexão sobre ele, a avaliação da aprendizagem e da prática

---

2 - Conforme teorizaram PRADO, & SOLIGO (2007), “sob a expressão ‘narrativas pedagógicas’ estão abrangidos textos predominantemente narrativos, escritos pelos próprios educadores, que compartilham lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo, da pesquisa – são memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros”.

3 - In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história – Revelações, Subversões, Superações**. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

pedagógica são fundamentais. Essas iniciativas contribuem não só para a qualidade da docência, mas também para o avanço no processo de profissionalização do Magistério.

Assim, os textos que se produzem pela consciência do quanto é relevante o conhecimento construído a partir da reflexão sobre a escola e do quanto é necessária a socialização disso tudo – convicções, saberes e textos – dependem da nossa ousadia, como educadores, de assumir a palavra e torná-los públicos. Estes são os textos que podem nos transformar. Estes são os textos, que, com alguma sorte, podem até mesmo mudar o mundo, por que não?

O conjunto de narrativas pedagógicas aqui registradas – a partir de diferentes vozes, de diferentes perspectivas, de diferentes lugares institucionais – sobre o Projeto Toda Força ao 1º Ano mostra que é possível criar condições muito mais favoráveis para o ingresso dos professores na profissão.

Este livro é uma bonita publicação. Porque, além do que relatam os escritos de cada autor, é uma narrativa transversal – implícita, mas potente – sobre a importância de compartilhar os textos pensados e escritos pelos que veem a escola acontecer na realidade.

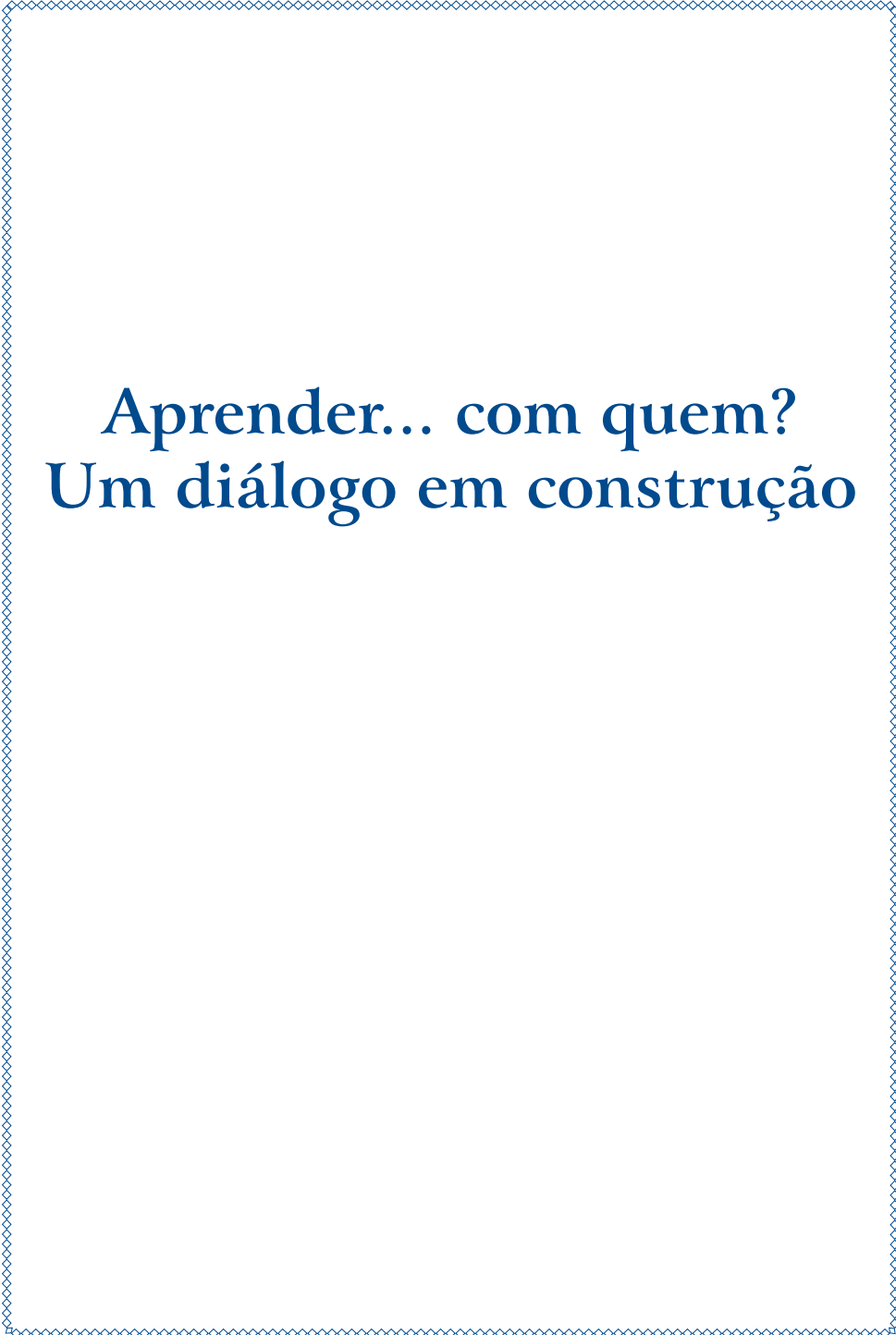
**Rosaura Soligo**  
INSTITUTO ABAPORU DE EDUCAÇÃO E CULTURA

**A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar  
como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.**

***Graciliano Ramos***







**Aprender... com quem?  
Um diálogo em construção**



# Aprender... com quem?

## Um diálogo em construção

---

Sílvia M.R. Ferrari<sup>4</sup>  
Cristhiane de Souza<sup>5</sup>  
Mirian Elza F.P. Rocha<sup>6</sup>  
Vera Regina de Sá da Costa<sup>7</sup>  
Rita de Cássia C. de Carvalho<sup>8</sup>  
Silvana R. M. Mollo<sup>9</sup>

**Escrever é fácil: você começa com uma letra  
maiúscula e termina com um ponto final.  
No meio você coloca as ideias.**

***Pablo Neruda***

O registro possibilita coletivizar a história. As imagens saem das lembranças e se perpetuam na memória, permitindo que, por meio da linguagem, a realidade exista concretamente e seja compartilhada com outros indivíduos. Enquanto a lembrança implica num afloramento do vivido, do experienciado, a memória interfere no processo atual das representações (BOSI, 2004). Para isso é necessária a reflexão, a localização no tempo e no espaço. E é por meio do registro que a

---

4 - Mestre em Educação – Supervisão e Currículo – PUC/SP. Assessora Técnica Educacional SME/ DOT

5 - Mestre em Educação - Uninove. Assessora Técnica Educacional SME/ DOT

6 - Mestre em Educação, Arte e História da Cultura – Mackenzie. Professora do Instituto Sumaré de Educação Superior

7 - Especialista em Psicopedagogia – Unicapital. Professora e coordenadora das Faculdades Integradas Paulista

8 - Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento – Mackenzie. Professora da Faculdade Santa Izildinha.

9 - Mestre em Educação, Uninove. Professora da Universidade de Mogi das Cruzes.

memória deixa de ser mera repetição do passado e abre possibilidades para a reorganização e o aprimoramento do vivido, assumindo uma amplitude coletiva.

Desta forma, as ações desencadeadas pela implantação de uma política educacional do porte do PROGRAMA LER E ESCREVER - Prioridade na Escola Municipal, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), não poderiam ficar apenas na lembrança de seus protagonistas.

*O desafio colocado por este Programa é grande: a formação de alunos leitores e escritores. Este não é só um dos grandes objetivos da nossa Rede, mas também de toda sociedade. Afinal, aprender a ler e escrever na escola é uma condição indispensável para os alunos prosseguirem com sucesso na sua formação escolar e no seu desenvolvimento profissional. É condição essencial para que possam atuar como cidadãos e, assim, ter acesso à cultura letrada e usufruir plenamente dela nas situações de trabalho, de lazer e na resolução de questões de seu cotidiano. E todos concordamos que esta deve ser a tarefa prioritária do Ensino Fundamental”.*

(SÃO PAULO/SME/DOT, 2006)

No enfrentamento desse desafio, o Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF, integrante do PROGRAMA LER E ESCREVER - Prioridade na Escola Municipal, prevê, desde 2006, o estabelecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) e tem como propósito oferecer condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita para todos os alunos ao final do 1º ano do Ciclo I. Assim, o professor do 1º ano tem a parceria de um estudante dos cursos de Pedagogia e Letras - aluno pesquisador (AP). Para perseguir esse objetivo, os alunos do ensino superior são orientados por um professor pertencente ao quadro docente destes cursos das IES, complementando a sua

formação inicial. Por outro lado, os professores regentes das unidades escolares participam de formação continuada nas Diretorias Regionais de Educação (DREs).

O projeto deste livro surge, portanto, da convivência estabelecida por essas parcerias e do desejo de perpetuar as ações desenvolvidas: um livro escrito pelos protagonistas deste importante momento da história da educação evidenciando seus diferentes olhares.

Foram convidados a participar, com artigos e relatos de experiências, os integrantes das IES – alunos pesquisadores e professores orientadores-, professores regentes, coordenadores pedagógicos e responsáveis pela formação continuada das DREs. Assim, valorizaram-se as vozes de todos os participantes do projeto: professores, especialistas, mestres, doutores e alunos recém ingressantes no ensino superior.

Formou-se esta Comissão que assumiu o compromisso de organizar os relatos de experiências. Inicialmente parte dos textos apresentava linguagem pouco fluida, algo fragmentada, alguns até carecendo de certa estabilidade conceitual em relação ao proposto no Projeto. Precisamos então exercitar a complexa tarefa de incluir e integrar o múltiplo, o divergente em vários patamares em relação aos saberes incorporados, conhecimentos adquiridos e experiências vividas. Características estas, que precisaram ser gestadas não só com os autores dos textos, mas, inicialmente, entre nós mesmas, parceiras da Comissão.

A cada encontro fomos aprendendo a nos conhecer, a lidar com nossas diferenças, a reagendar nossas brechas de tempo, a nos respeitar.... e consolidamos nosso vínculo, sempre acreditando na concretização deste trabalho. Assim, nos fortalecemos e, por fim, o trabalho fluiu consistentemente. A heterogeneidade enriqueceu tanto o processo como também esta publicação e os diferentes discursos acabaram por formar uma unidade, uma vez que se organizaram em torno de um mesmo eixo: o Programa Ler e Escrever.

Progressivamente analisamos as diferentes produções enviadas pelos participantes envolvidos no projeto. Foi imprescindível, para que o trabalho seguisse um fluxo constante e coerente, que a Comissão estabelecesse critérios para análise e aceitação dos textos enviados: a afinação com a concepção de alfabetização evidenciada pelo Projeto, o respeito às possibilidades e limitações dos alunos iniciantes, mas com tanta coisa para dizer sobre a experiência vivida, a exigência de acatar as atribuições dadas pelo 1º Edital a cada um dos parceiros. Para isso, compartilhamos com todos os participantes as exigências de escrita nos moldes dos trabalhos técnicos científicos. Sem dúvida, o estabelecimento destes critérios e a dificuldade de lidar com a exclusão dos trabalhos dos parceiros envolvidos, fez com que pontuássemos os textos e os devolvêssemos para revisão dos autores. Essas idas e vindas e algumas vezes as idas sem vindas interferiram na prorrogação do tempo inicialmente previsto.

Hoje refletimos que este processo não poderia ter sido diferente, uma vez que foi necessário romper com a representação de que é suficiente “ter na cabeça” as experiências vividas, despojadas de registro. É importante que se atente para a força desta opção, que acaba por provocar o rompimento de crenças até então estabelecidas, legitimando a escola como espaço de construção de conhecimento.

Neste sentido, foram muitas as expectativas de se produzir um material que revelasse as marcas de uma parceria deste porte até então não experimentada entre as IES e a escola pública. Sem a proposta de prescrever ações, os textos servem de organizadores das experiências vividas e nos permitem refletir sobre quem ensina e quem aprende quando as parcerias se estabelecem com a construção de diálogos.

Aprender... com quem? O nosso foco, enquanto educadores, é a aprendizagem do aluno, é reverter o fracasso escolar associado à alfabetização, é a formação de leitores e escritores. Mas, só eles precisam aprender? Quem são os demais aprendentes? E aprender com

quem? Quem ensina quem? Estamos ensinando e aprendendo a todo o momento, num processo contínuo, mas para isso precisamos investir em nós mesmos, na nossa formação, na nossa capacidade e na do educando. Aprendemos com o par mais avançado e ensinamos assumindo este papel, mas também aprendemos muito com os nossos aprendentes. Aprendemos e ensinamos refletindo sobre os processos de aprendizagem, desestruturando o prévio, o possuído, o conhecido. É preciso estar aberto e exercitar a humildade em relação aos nossos saberes, problematizando o fazer pedagógico. Entendemos como Larrosa (2000), que “o professor não é aquele que oferece uma fé, mas uma exigência: o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo”.

Imbuídos destas convicções, procedemos à organização dos textos em que alunos pesquisadores relatam práticas de leitura e escrita, analisam, descrevem propostas realizadas em parcerias com os professores regentes nas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Nesta mesma dinâmica, os formadores das DREs registram o acompanhamento do projeto entre a SME e a IES, seja por meio de visitas nas escolas, seja por relato de coordenadores e professores sobre as experiências com as práticas desenvolvidas no ensino e aprendizagem das competências leitora e escritora. Neste contexto as IES trazem uma superposição de olhares, que se inicia pelo registro dos alunos pesquisadores e avançam perpassando práticas propostas pelo professor regente entremeada pelo parecer do professor orientador, rendendo valiosas intervenções na formação inicial dos estudantes, em especial, no que se refere aos procedimentos didáticos imprescindíveis ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

É digno de nota a resignificação que vem se operando nas IES no que diz respeito aos fundamentos da alfabetização nos cursos atuais de formação de professores. Currículos foram reorganizados e procedimentos didáticos de formação revistos em função das discussões que veem se

desenvolvendo nos encontros de formação e de acompanhamento entre SME-DOT (DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA) e IES. Por outro lado, o contido nos relatórios circunstanciados elaborados mensalmente pelas IES vem ampliando as discussões junto às DREs e SME-DOT.

Está lançado o diálogo entre os interlocutores deste processo. Ainda que toda a construção de conhecimento seja provisória, é necessário registrar as marcas que tornam possível esta parceria.

Para dar forma ao conjunto de produções que contextualizam as questões educacionais tratadas, optamos por agrupar os textos: *abrindo o diálogo, construção da parceria, aprender.. com quem?, resignificando o diálogo* - que devem, assim, servir de orientação ao leitor neste percurso aberto a muitas possibilidades de seguir rumos e destinos próprios como um farol tal como expressa José Ernesto Bologna em ...:

**Todo navegante sabe que um farol (...) não obriga a seguir por um determinado rumo. Se decidisse obrigar, tiraria completamente a possibilidade dos navegantes seguirem seus rumos e seus destinos próprios. Obrigar envolve sempre reduzir os movimentos do outro, aos limites de quem obriga. Um farol não aconselha porque não detalha procedimentos apenas mostra-se. Um farol não obriga, um farol não aconselha, um farol é um referencial. Um navegante responde por sua própria escolha.**

**Comissão Organizadora**



# I - Abrindo o diálogo



**A palavra é o meu domínio sobre o mundo**

***Clarice Lispector***



# Por que meu filho ainda não lê e nem escreve, enquanto o filho da vizinha já sabe ler e escrever?

Mauro Wilson Alves da Silva<sup>10</sup>

Com base nas experiências vividas como aluno pesquisador, retrato um pouco do dia a dia de um professor e aluno pesquisador em uma sala de aula do 1º ano do Ciclo I. Essas experiências foram possíveis por meio do Projeto TOF– Toda Força ao 1º ano, projeto este constituinte do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal, realizado nas escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Atuo como aluno pesquisador na EMEF Prof. Olavo Pezzotti, pertencente à Diretoria de Educação do Butantã, desde maio de 2008. Observo e acompanho o cotidiano escolar em parceria com a professora titular. A experiência tem me proporcionado um grande aprendizado, além de contínuas reflexões que certamente contribuirão com a minha trajetória profissional.

Fui recebido muito bem por todos os funcionários e num primeiro momento observei aspectos da gestão escolar, tive acesso aos professores e contato com os alunos. O TOF surgiu com o intuito de reunir esforços para melhorar a qualidade de ensino, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Para que todas as crianças se alfabetizem, um dos aspectos necessários é o planejamento pedagógico, levando em conta o sujeito (o

10 - Aluno pesquisador da Faculdade Sumaré.

aprendiz) e como este constrói seu conhecimento. Nesse processo, cabe ao professor saber avaliar os conhecimentos e percursos de aprendizagem dos alunos, ajustando as intervenções didáticas com as necessidades de aprendizagem e os avanços da turma, criando situações de ensino que sejam, ao mesmo tempo, possíveis e desafiadoras aos aprendizes.

O Guia de Planejamento do professor Alfabetizador do Projeto TOF, destaca, entre as várias metas de aprendizagem da prática da leitura, da escrita e da comunicação, que os alunos do 1º ano no Projeto TOF (SÃO PAULO, 2006a, p.21):

- *Leiam, com ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador e do sistema de escrita.*
- *Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.*
- *Apreciem textos pertencentes a diferentes gêneros (orais ou escritos), lidos autonomamente ou lidos por um adulto, recontem histórias conhecidas, recuperando algumas características do texto ouvido ou lido.*

Dentre os aspectos observados durante o processo de alfabetização destaco a angústia e ansiedade dos pais em relação ao domínio da leitura e da escrita por parte dos filhos. Eles sempre questionam, por exemplo: Por que meu filho ainda não lê e nem escreve, enquanto o filho da vizinha já sabe ler e escrever?

A aprendizagem da escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos, mas todos chegam à escola com alguma compreensão da língua escrita. Enquanto uns pensam que o número de letras de uma palavra é igual ao número de partes sonoras dessa palavra, outros não perceberam que as letras escritas têm qualquer relação com os sons das palavras.

Porém, como trabalhar essas questões com os pais dos alunos?

Como explicar que as crianças não chegam à escola com a mesma compreensão do que seja escrever, que a diversidade faz parte da realidade e que a alfabetização é um processo?

Para resolver esse problema e diminuir o grau de ansiedade dos pais, a escola convidou a todos para uma reunião, na qual pudéssemos refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças e suas hipóteses de escrita.

Para tanto, criamos uma linha do tempo com a data de nascimento, a idade atual e a sondagem realizada pelas crianças em cada mês do ano. Explicamos que um dos instrumentos de avaliação é a sondagem, por meio da qual o professor conhece as hipóteses que os alunos possuem sobre o nosso sistema de escrita. De acordo com o Guia anteriormente mencionado (SÃO PAULO, 2006a, p.35)

*“É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.”*

Demonstramos também que a idade não interfere, mas que o processo de aprendizagem acompanha uma evolução gradativa de cada criança reconhecida por meio das hipóteses que são analisadas através de sondagens realizadas em diferentes etapas do ano letivo. Enfim, nosso objetivo era que os pais entendessem que cada criança é uma criança, cada um aprende diferentemente do outro, mas nos esforçamos para que todos sejam alfabetizados.

Mas o que significam tais hipóteses de escrita avaliadas nas

sondagens? Nesse momento, fez-se necessário explicar como se processa o desenvolvimento dos alunos no que compete à compreensão do sistema alfabético. De acordo com o Guia (SÃO PAULO, 2006a, p.47)

### **Pré-Silábico**

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
2. Utiliza as letras para escrever
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade).

### **Silábico**

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos
2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo)
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional
4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional

### **Silábico-alfabético**

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras

### **Alfabético**

1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita.



Mostramos para os pais um exemplo de boa experiência de parceria entre aluno pesquisador e professor titular, com acompanhamento dos pais, que pode ser observado no caso relatado a seguir. No começo do ano letivo, a aluna “M” possuía uma hipótese pré-silábica de escrita.

A partir do que ela sabia, as atividades foram planejadas com o objetivo de desafiá-la. Vivenciando a leitura e a escrita, com as intervenções e estímulos adequados, a aluna criou confiança em si mesma e no seu potencial. A aluna não foi estigmatizada, nem considerada “com dificuldades” ou com “problemas de aprendizagem”. Ela era única e seu processo de aprendizagem, único. Nesse momento, a compreensão dos pais é fundamental, assim como o trabalho do professor titular e o apoio do aluno pesquisador.

Ao longo do ano, a aluna foi se apropriando, cada vez mais, da leitura e da escrita. Seus conhecimentos sobre a língua escrita se ampliaram e se consolidaram. A cada nova sondagem, a aluna se superava.

Foi assim que, em outubro, ela compreendeu e dominou o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Na sondagem do mês, apresentou uma hipótese alfabética de escrita:

Depois que os pais conheceram um pouco sobre como funcionam os mecanismos de construção de hipóteses de escrita de seus filhos, pedimos ajuda no sentido de apoiarem seus deveres e ajudarem no que fosse preciso, mas, jamais fazerem para eles. O importante era o incentivo.

Nosso trabalho não para por aqui, continuaremos a ensinar e a estimular; o papel dos pais é acompanhar e, desse modo, os alunos se tornarão, cada qual no seu tempo e ritmo, crianças leitoras e escritoras.

#### REFERÊNCIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

**Projeto Toda Força ao 1º ano:** conversa com os pais. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME – DOT, 2006.



# Toda força ao primeiro ano: um campo de possibilidades

---

Carmen Pereira Iroza Alves<sup>11</sup>  
Marta Leonor Silva P.P. Vieira<sup>12</sup>

Em 2006, a Prefeitura do Município de São Paulo, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, firmou um convênio com diversas Instituições de Ensino Superior, para proporcionar aos alunos de Pedagogia e de Letras, um espaço onde pudessem realizar suas pesquisas pedagógicas, ampliar seu conhecimento, constatar as novas demandas de ensino e ainda acompanhar as aprendizagens dos alunos dentro das propostas pedagógicas de alfabetização do Programa “Ler e Escrever – prioridade na escola municipal”. Estes alunos pesquisadores, nome que receberam, foram encaminhados às escolas, com o objetivo de acompanhar os trabalhos realizados nas salas de alfabetização, inseridas no Projeto “TOF – toda força no 1º ano”. Esta iniciativa se constituiu como um grande avanço – tanto para o universitário, como para os regentes dos primeiros anos – pois possibilitou a troca de experiências dentro da sala de aula, tendo os alunos registrados ganhos com esta parceria.

Os alunos pesquisadores receberam o material produzido pela SME – DOT - Projeto TOF - cadernos do professor e puderam então estudar, acompanhar, intervir, pesquisar e auxiliar o professor regente buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

---

11 - Formadora de DOT-P / DRE – Santo Amaro

12 - Formadora de DOT-P / DRE – Santo Amaro

De acordo com o que afirma o Artigo 3º, da Resolução nº 01/02, CNE / CP, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior “A formação de professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico que considerem: (inciso III) “a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de conhecimento””. O aluno precisa desta inserção na escola onde formalmente os alunos aprendem para viver este momento da construção de sua própria aprendizagem.

Esta parceria, instituída pela Secretaria Municipal de Educação e os Institutos de Ensino Superior abriu um campo de possibilidades, em que o aluno aprende a articular o conhecimento teórico acadêmico com o fazer, propriamente dito, experimentando-o e vivenciando-o no contexto de sala de aula. Estas vivências possibilitarão um profissional competente em seu fazer pedagógico. O professor reflexivo é aquele que constrói seu saber através da reflexão pela experiência tornando-se um pesquisador.

No ano de 2006, as parcerias concentraram universidades e faculdades, em sua maioria, localizadas nas zonas oeste, leste e norte de nossa cidade, o que para esta DRE – Santo Amaro dificultou o recebimento destes alunos pesquisadores. Por esta razão, contamos apenas com dezenove estagiários desta modalidade, numa região formada por trinta e três escolas, à época. Num evento de avaliação ao final do ano de 2006 realizado pela SME, contamos com nossa regente da EMEF Almirante Sylvio Heck, apresentando um trabalho realizado em parceria com sua aluna pesquisadora, que focou a realização de uma festa de aniversário, a partir da leitura e da escrita dos nomes dos aniversariantes e das receitas culinárias das comidas (doces e salgados)

oferecidas no evento. A partir do ano seguinte, pudemos contar com um contingente maior destes universitários.

Esta Diretoria Técnica – Pedagógica, em 2007, realizou um evento, ao final deste ano, valorizando os profissionais – Equipe Gestora, regentes do TOF e alunos pesquisadores – envolvidos, com uma mostra de trabalhos bem sucedidos, isto é, aqueles que, realmente, possibilitaram avanços aos alunos em sua aquisição do sistema de escrita, proficiência leitora e escritora. Esta mostra contou com a presença dos seguintes convidados: a representante de SME / DOT – Ensino Fundamental/ Círculo de Leitura e de escrita, a representante do CIEE e as representantes das Universidades UNIARARAS e MONTESSORI, também à época.

No ano de 2008, tendo em vista o alcance positivo desta ação – referendada através de avaliações dos alunos pesquisadores e dos regentes dos primeiros anos – retomamos a mesma sistemática e no final do ano, em evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação, fomos representados pela EMEF Ministro Calógeras com um trabalho representativo das condições de uma boa parceria entre regentes e alunos pesquisadores, que focava o procedimento de leitura em voz alta feita, alternadamente, entre a regente da sala e a aluna pesquisadora. Este conteúdo se refletiu no efetivo avanço dos alunos, desta sala, em seus processos de alfabetização.

Lembramos que, outra iniciativa desta Diretoria Técnica – Pedagógica, que acontece desde 2006, quando esta parceria foi instituída, é de fazer visitas periódicas às salas de aula do TOF, com objetivo de incentivar esta parceria, detectar alguns equívocos e suas diferentes naturezas e tentar solucioná-los, sempre organizando ações referendadas pela seguinte equipe: Coordenador Pedagógico, regente do primeiro ano, aluno pesquisador e formadoras responsáveis pelas ações de implantação e implementação do Programa.

Por todo o exposto anterior acreditamos que esta soma de conhecimentos e de posturas convergentes à alfabetização, de fato, se constitui em ações que promovem o avanço dos alunos para a consolidação de suas competências leitora e escritora.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores de Educação Básica, em nível superior. Curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução 01/02, CNE/CP

PERRENOUD, Philippe, **Formando Professores Profissionais, que estratégias? Que competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano:** guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

# A compreensão da tarefa docente: uma experiência de parceria entre a universidade e a escola pública



Ivaneide Dantas da Silva<sup>13</sup>  
Gisela Wajskop<sup>14</sup>

Este artigo visa apresentar os impactos na formação inicial de pedagogos de uma Instituição Superior de Educação<sup>15</sup>, da participação no Projeto Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I (TOF), que faz parte do Programa “Ler e Escrever” da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. O projeto vem sendo desenvolvido em parceria entre a ISE e a Secretaria Municipal de Educação desde 2006.

Para a discussão desses impactos, tomaram-se por base as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia<sup>16</sup>. Ainda que recentes e contemporâneas à implementação do projeto, as Diretrizes previram mudanças importantes na formação em Pedagogia, principalmente porque comungam da ideia de que a sala de aula é o centro do acontecer pedagógico, pressupondo, assim, mais experiências práticas relativas aos estágios supervisionados e à regência em sala de aula para o estudante de pedagogia.

Não obstante, são Diretrizes muito recentes e pouco implementadas na maioria dos cursos em funcionamento no país, como se constatou

---

13 - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades - ISE

14 - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, diretora-presidente do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades - ISE

15 - Trata-se do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades - ISE

16 - Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia – licenciatura, instituídas pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

em estudo recente (GATTI, 2008). Nessa perspectiva, a experiência desenvolvida pelo Instituto Singularidades em parceria com a SME – TOF pode apresentar resultados que indicam a validade dessas recomendações das Diretrizes no que tange à importância da regência reflexiva e colaborativa como uma das mais importantes estratégias didáticas para a formação dos futuros pedagogos. Entende-se aqui por regência reflexiva e colaborativa a prática de estágio supervisionado do estudante de pedagogia nas salas de aula dos 1ºs anos da Educação Básica, por meio de intervenções didático-pedagógicas baseadas em currículo oficial (SÃO PAULO, 2006, volumes 1,2,3), e em parceria com o professor regente, acompanhadas de um plano de pesquisa de intervenção, uma das características do projeto em questão e, coincidentemente, uma das características fundamentais do projeto pedagógico da IES Singularidades.

O projeto TOF-SME veio ao encontro das novas Diretrizes trazendo alternativas de ingresso na carreira aos professores iniciantes, que vinham sendo acompanhados de insegurança e falta de procedimentos didático-pedagógicos originários de suas formações acadêmicas iniciais altamente teóricas e idealizadas. A política pública implementada nesse projeto propiciou a participação de cerca 200 estudantes de pedagogia de nossa IES.

Por meio dessa participação, a IES, por seu lado, reiterou a criação de

*ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. [...] ambientes [...] para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento de sua pessoa, de sua identidade.* (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Além disso, o projeto criou condições para que os estudantes pudessem refletir no âmbito de sua formação inicial, sobre sua futura identidade docente associada a uma profissionalização, vivenciando



os problemas relativos aos procedimentos didáticos assim como institucionais em experiências pré-profissionais, para além dos estágios de observação previstos no contexto da graduação.

No que concerne a atuação do aluno pesquisador nos espaços escolares, esses puderam realizar encontros periódicos com os professores regentes da classe para:

- Elaboração de diagnósticos pedagógicos de crianças;
- Planejamento de atividades complementares de leitura e escrita.
- Apreciação das atividades complementares de leitura e escrita, planejadas na IES, de aulas e seqüências didáticas.
- Avaliação das atividades didáticas criadas e implementadas nas regências em parceria com o professor responsável pela classe.

No caso do projeto analisado nesse artigo, os espaços de reflexão na IES aqui referido, acerca da atuação dos alunos pesquisadores aconteceram em vários momentos de sua formação inicial como pedagogos, quais sejam:

1. No interior das disciplinas cursadas, momento em que os estudantes traziam as contribuições da prática vivenciada nas salas de aula, relacionando-as com a teoria estudada;
2. Nas reuniões coletivas semanais de formação específica para a participação no TOF, coordenadas por um professor orientador;
3. Na escrita dos relatórios individuais, momento em que puderam também refletir sobre sua atuação nas salas de aula de 1º ano e construir procedimentos didático-pedagógicos para contexto específico, resultante do trabalho nas escolas.

A oportunidade fornecida pelo projeto TOF, em parceria com a IES, propiciou, portanto uma entrada na rede de ensino público de maneira original, sistemática, sistematizada e reflexiva.

Os impactos observados em nossos estudantes ao longo dos quatro anos em que a IES participou desse projeto revelaram que os alunos pesquisadores tornaram-se capazes de compreender os aspectos pedagógicos envolvidos para o exercício da docência, dentre eles:

- Necessidade de as propostas didáticas serem diversificadas e com grau de complexidade maior para as crianças que estão avançando;
- Capacidade de refletir sobre as questões da aprendizagem e formas de intervenção junto às crianças;
- Importância do planejamento, do gerenciamento do tempo, do espaço, da rotina; da seleção e uso de bons recursos e estratégias didáticas.
- Identificar e acompanhar os avanços significativos nas aprendizagens das crianças com dificuldades e na sala em geral;
- Conhecer a realidade educacional, incluindo os problemas estruturais e de funcionamento institucionais;
- Trabalhar em equipe com os colegas da faculdade;
- Respeitar, compreender e dialogar com gestores, docentes e equipe escolar;
- Compreender a diversidade cultural presente na escola e fora dela;
- Identificar o perfil e as características das crianças no que se refere às capacidades para aprender e para relacionar-se com os outros e com o conhecimento;
- Construir vínculos profissionais e afetivos.

E, finalmente e mais importante na formação de futuros pedagogos que se tornaram, compreender a docência como escolha profissional consciente.

#### REFERÊNCIAS

- GATTI, Bernardette A., NUNES, Maria Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2008.
- PERRENOUD, Philippe. Prática Reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 p. 9-28.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006–volumes 1,2 e 3.

# As reuniões de orientação como espaço de vivência de novas práticas.



Maria Elena Roman de Oliveira Toledo<sup>17</sup>

## As vivências anteriores

As vivências escolares que tivemos determinam, na maioria das vezes, a visão que temos da escola e de suas práticas, limitando, de certa maneira, o vislumbrar de outras possibilidades.

Quando perguntamos aos nossos alunos pesquisadores sobre as lembranças das experiências de leitura vivenciadas em seu processo de escolarização, boa parte deles faz referências a práticas de leitura sempre atreladas a outras atividades: ler um livro para preencher a ficha de leitura, fazer resumos e depois fazer a prova; ler um texto para responder a um questionário; ler em voz alta para ser avaliado (sendo muitas vezes exposto diante dos colegas, quando julgado “incapaz” de ler, pelo professor), entre outras.

Essas práticas realizadas na escola tiram do leitor, a maior possibilidade da leitura: ler pelo puro prazer de ler ou, nas palavras de Lerner (2002, p.19) “*ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva (...)*”

Vislumbrar novas possibilidades de práticas de leitura significa, antes de tudo, romper com o que foi vivido e recuperar esse prazer.

---

17 - Pedagoga, com Mestrado em Educação Matemática pela FEUSP e Doutorado em Didática pela mesma instituição, atua como professora na Faculdade Sumaré.

## O vislumbrar de novas possibilidades.

Oferecer subsídios para que os alunos pesquisadores possam superar experiências anteriores e explorar novas possibilidades é um dos objetivos das reuniões presenciais de orientação.

Foi nesse intuito que resolvemos oportunizar, para eles, uma experiência de “ler pelo puro prazer de ler”, através da vivência de uma roda de leitura.

O texto, cuidadosamente escolhido e usado por todos os professores orientadores da Faculdade Sumaré, foi “A pura verdade” de Andersen<sup>18</sup>. A escolha do texto foi motivada tanto pela relevância do autor para o cenário da literatura infantil, quanto pelas possibilidades de previsão de conteúdo, dadas pelo título do texto.

Em um primeiro momento, os alunos pesquisadores foram convidados a sentar em círculo e informei o título e o autor da história que seria lida.

Uma primeira pergunta fez referência a quem conhecia o autor. Alguns disseram que já haviam ouvido falar dele. Uma das alunas pesquisadoras disse que já tinha visto “alguma coisa dele” no material do Ler e Escrever. Ainda assim, ninguém soube citar nenhum conto do autor.

Aproveitei a oportunidade para falar um pouco da biografia do autor e citar outros textos dele que certamente eram conhecidos, como: “A Pequena Sereia”, “O Soldadinho de Chumbo” e “O Patinho Feio”.

Em seguida, fiz a leitura do título da história e pedi aos alunos que tentassem formular hipóteses sobre o assunto. Algumas foram levantadas, sem que houvesse nenhum tipo de interferência por parte do professor orientador: “Deve falar sobre a verdade”; “acho que é sobre um menino que mentia. Ele mentia, foi punido e agora só fala a pura verdade”; “Acho que deve ser sobre uma verdade manipulada... aquilo que se quer ouvir... a gente só fala para falar a pura verdade quando

---

18 - Hans Christian Andersen, poeta e escritor dinamarquês de histórias infantis.

quer que a pessoa diga aquilo que queremos ouvir.” Outras hipóteses se seguiram a essas. Uma intervenção interessante de uma das alunas foi sobre a inexistência de figuras que poderiam ser mostradas para ajudar nesse levantamento de hipóteses (o texto estava impresso em folha de sulfite). “Se tivesse figura ficava mais fácil. A gente podia ver a figura e ficaria mais fácil... É como as crianças falam para nós: mostra para a gente? Eles sempre pedem...”

Na sequência, a leitura foi iniciada, com a devida entonação da história. Os alunos foram ouvindo e se divertindo.

Assim que a leitura foi concluída, uma aluna pesquisadora se manifestou “Ah! Isso é o que acontece direto aqui com a gente. Alguém ouve alguma coisa e chega contando na classe. A gente fala: nossa! Mas quem foi que disse isso? Ah, eu não sei, só sei que foi assim!” Essa participação abriu uma sucessão de relatos individuais sobre situações semelhantes que já haviam sido vivenciadas.

Ao final dos relatos, a roda de conversa foi encaminhada para a discussão sobre a correspondência entre as hipóteses levantadas e o conteúdo do texto. Nesse debate, alguns tópicos levantados pelos alunos para explicar a vivência: o fato de que a única informação disponível era o título do conto; de que não havia um apoio visual sobre o qual pudessem se apoiar para o levantamento das hipóteses; de que a leitura individual de um determinado assunto é sempre permeada pelas vivências de cada um.

Concluimos nossa roda de leitura com os alunos afirmando, em unanimidade, que havia sido bastante prazeroso ouvir uma boa história.

### **Implicações para a sala de aula.**

A leitura feita pelo professor é uma das atividades contempladas nas rotinas de leitura e escrita pelo Guia de Planejamento do Programa Ler e Escrever, para as classes de 1º ano, sob a alegação que

*Desde o início das aulas é importante que seja instituída na rotina atividade permanente: a leitura de textos literários pelo professor. (...) Para formar leitores – um dos principais desafios da escola – é importante pensarmos em critérios de escolha para compor o acervo da classe. Para aprender a ler e para aprender a gostar de ler é fundamental que as experiências dos alunos com os livros e com a leitura sejam bem planejadas nesse sentido. (SME, 2006, p.80)*

De acordo com essa visão, a leitura pelo professor é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizá-lo com diferentes textos e autores, levá-lo a assumir comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma de representação da realidade.

Essas ideias são compartilhadas por Teberosky e Colomer (2003, p.20) que afirmam que *“As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita”*.

As mesmas autoras, citando Purcell-Gates (1996), complementam essa idéia ao afirmar que

*As leituras em voz alta também têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não linguísticos. Assim, por exemplo, elas facilitam o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever. (PURCELL-GATES, 1996 apud TEBEROSKY; COLOMER, 2003:21)*

Se a leitura feita pelo professor deve fazer parte da rotina diária das salas de 1º ano, o professor deve reconhecê-la como uma atividade

fundamental em seu planejamento e, além disso, tomar alguns cuidados na escolha do texto a ser lido.

Após vivenciarem uma atividade de leitura feita pelo professor, os alunos pesquisadores puderam elencar alguns desses cuidados: deve haver uma preocupação com a qualidade do texto a ser lido; o texto deve ser significativo para as crianças; o professor deve conhecer o autor do texto para poder falar sobre ele para as crianças; se o texto puder ter um apoio visual, melhor, porque as figuras fornecem outras possibilidades para a leitura e para o levantamento de hipóteses; o ambiente no qual a leitura será realizada deverá ser prazeroso e devidamente organizado para esse fim e, o professor deve escolher diferentes gêneros textuais para serem lidos, possibilitando, assim, a ampliação do repertório de gêneros textuais conhecidos.

As reuniões de orientação devem ser também um espaço de discussão de teorias importantes para a fundamentação da leitura e releitura das práticas, mas não se limitam a isso. Como já foi dito anteriormente, o rompimento com os modelos de nossa escolarização, arraigados em nossa experiência, pode e deve ser subsidiado por novas vivências, sendo que as reuniões de orientação se mostram um espaço privilegiado para essa renovação do vivido e experimentado.

#### REFERÊNCIAS

- LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.





# A parceria entre escola pública e Universidade: uma realidade em construção



Elisa Mirian Katz<sup>19</sup>  
Elaine Regina C. Rissato<sup>20</sup>  
Edilaine Sic Vieira Pereira<sup>21</sup>

**“Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”**

**(Paulo Freire)**

Estreitar os laços entre as Universidades e a escola pública é um sonho antigo e bem conhecido dos educadores comprometidos com o avanço da educação brasileira.

A parceria entre as Instituições de Ensino Superior e a Secretaria Municipal de Educação vem, desde sua implantação no ano de 2006, traçando uma trajetória de desafios e descobertas na educação pública paulistana, alicerçada nas diretrizes do Programa Ler e Escrever na Portaria SME 5403/07 (SÃO PAULO, 2007) que traça papel estratégico de tal parceria no Projeto “Toda a força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”, “(...) para que atuem como parceiros no desenvolvimento de pesquisa qualitativa no Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal”.

Ao pensarmos em “pesquisa qualitativa” em Educação, imediatamente nos remetemos à estreita, porém complexa, relação entre a teoria desenvolvida e multiplicada pelos meios acadêmicos e

---

19 - Diretora de Orientação Técnica Pedagógica, DRE BUTANTÁ

20 - Formadora de DOT – P/ DRE BUTANTÁ

21 - Formadora de DOT – P/ DRE GUAIANASES

as práticas efetivadas no lócus escolar, motivo de muitos estudos e no caso, de esforços para a melhoria da qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino.

Considerando que uma das características fundamentais do bom professor regente é ser pesquisador na construção de sua prática, a possibilidade de contar em sua sala com um aluno-pesquisador, por “dever de ofício” do processo de formação em que está inserido no meio acadêmico, configura uma conjuntura potencialmente impulsionadora da construção de uma ação pedagógica, na qual a teoria possa ser experimentada na ação com os alunos, tanto quanto essa ação possa ser teorizada pela reflexão dos seus atores.

Nessa perspectiva reflexiva, as ações de formação de DOT P / DRE BT com Coordenadores Pedagógicos responsáveis pela formação dos professores do Ciclo I bem como àquelas dirigidas diretamente a professores do ciclo I, integradas à dimensão de responsabilidade pelo *“acompanhamento e avaliação... das metas propostas para o Programa”*, geraram entre nós um modo de acompanhamento dinâmico e articulador de tão relevante parceria.

Como isso se dá? Ante a incumbência mensal de monitoramento administrativo do trâmite de contratos e a sistemática do apontamento da frequência para a geração de pagamento da bolsa auxílio, dado o potencial comunicativo de trocas com os estagiários sobre essas questões, a perspectiva de acompanhamento com caráter implicitamente formativo descortinou-se visando o sucesso de tal parceria, num espaço de contribuição estratégica para o aprimoramento do projeto que acontece na escola, pelo estreitamento da articulação entre os agentes que dele tomam parte e do qual também fazemos parte.

Assim, compartilhando responsabilidades de caráter educacional com os gestores das unidades de ensino fundamental quanto a *“potencialização dos espaços educativos e melhor utilização do tempo didático nas escolas e salas de aula com vistas a promover as aprendizagens dos alunos”* resultante do trabalho de pesquisa entre professores

regentes do 1º Ano e os Alunos-Pesquisadores, o que poderia se restringir a mera tarefa burocrática mensal, ao longo do ano de 2009 foi ressignificada por ações em que o Acompanhamento Formativo se desenvolveu não de maneira fortuita e casual, mas intencionalmente.

Dada a natureza de nossa função pedagógica, que ressalta no contato com os Alunos Pesquisadores, a experiência vivida por eles nas escolas da região com as quais temos um compromisso de acompanhamento, nos demanda esclarecer e alinhar aspectos essenciais sobre o processo de alfabetização do qual são partícipes, evidenciando, ao acolher dúvidas e contribuições para reflexão conjunta sobre as múltiplas experiências vividas nas salas do 1º ano do ciclo I de diferentes escolas de uma mesma região, o ponto de vista identitário da Rede, do TOF e do Programa Ler e Escrever, agregando subsídios e significação ao desenvolvimento da ação de parceria com nossos professores.

Ao realizarmos essa dimensão de acompanhamento, investimos num canal de comunicação que potencializa a ação do Aluno Pesquisador e refluí para nossas ações de formação com os professores regentes das salas do 1º ano/TOF, assim como com os Coordenadores Pedagógicos.

O resultado desse acompanhamento é nitidamente observável. Em cada encontro ressalta a progressiva ampliação de discussões e entendimento dos processos de alfabetização no complexo cotidiano de uma sala de 1º ano; aflora e se desenvolve no tratamento de registros que passam a incorporar os conceitos, nas abordagens formativas vivenciadas nas unidades e tematizadas a partir das experiências relatadas, na retomada de conceitos trabalhados pelos professores orientadores nas Universidades, nas discussões e atividades em subgrupos que propiciam o compartilhar de idéias, indicadas pelos alunos-pesquisadores nas avaliações dos encontros, como pontos positivos desse modo de Acompanhamento.

A avaliação positiva se reflete, também, nos momentos em que alguns alunos pesquisadores trazem, espontaneamente, relatos

de boas práticas desenvolvidas em conjunto com os professores regentes e Coordenadores Pedagógicos, como o que aconteceu em uma determinada escola da região. Apoiados nos instigantes debates desencadeados nos encontros de acompanhamento, sobre as hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças durante o processo de alfabetização, os alunos pesquisadores em parceria com as professoras e Coordenadora, desenvolveram uma linha do tempo para os pais observarem nas reuniões o desenvolvimento da escrita de seus filhos, uma estratégia multiplicada pelo corpo docente e reconhecida como contribuição advinda do projeto.

Tal experiência de co-participação e atenção sistemática, efetivada por esse modo de acompanhamento mensal, vem renovando o investimento no estabelecimento do vínculo de parceria com o professor regente e com a escola como um todo, revestindo-se de significado formativo para os alunos-pesquisadores de nossas escolas e permitindo realizar o apontado por Telma Weisz (2000) de que olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar é um instrumento de formação muito valioso para os professores, principalmente em formação inicial.

Por sua vez, as contribuições dessa ação para o trabalho de formação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do TOF/Programa Ler e Escrever nas escolas da região convertem-se em articulação de alunos pesquisadores, professores e coordenadores pedagógicos, da qual extraímos indicativos para os rumos do aprimoramento de ações e intervenções formativas para os professores do 1º ano e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais da DRE Butantã, nos aspectos conceitual e didático.

Como testemunhas vivas e participativas da parceria entre as escolas públicas municipais e Universidades no Programa Ler e Escrever, construída a cada ano e passo a passo, como toda empreitada

docenário educacional, anunciamos que não se trata mais de um sonho, de um ideal longínquo ou utopia. É realidade palpável, construída por muitos, com pontes concretas que ligam instâncias das organizações envolvidas, pessoas e a vontade de inovar, para que <sup>22</sup>“...a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo”.

#### REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – **Portaria no 5.403** de 17 novembro de 2007.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – **Portaria no 4.618** de 17 de novembro de 2008.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: SME/DOT, **Projeto Toda a Força ao 1º Ano**: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental/ Vol. 1, 2, 3. 2006.

WEIZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

---

22 - João Cabral de Melo Neto (1920 - 1999), O Galo, in A Educação pela Pedra



# Projeto Ler e Escrever: um espaço para a formação inicial de professores numa perspectiva reflexiva

---

Profª Ms. Jarina Rodrigues Fernandes<sup>23</sup>

A partir da década de 90, crescem as inquietudes sobre qual seria o melhor percurso para a formação inicial de professores. É necessário mudar, mas em que direção? De que professores precisamos, nesse início de milênio, para uma escola que se torna cada vez mais pública? Quantas vozes enunciaram pistas acerca do perfil profissional esperado... Em meio a gritantes desafios e inúmeras possibilidades, muitos estudos e pesquisas têm confluído para a defesa de que, mais do que nunca, a formação de profissionais reflexivos, professores investigadores da própria prática se faz necessária.

Donald Schön, um dos autores de peso na defesa da importância da reflexão, concorda que a idéia em si não é nova. Nova será a compreensão sobre como se dá a reflexão no dia a dia do professor, o que trará desdobramentos para o modo de organizar os percursos de formação profissional.

Segundo Schön (1997), faz-se necessário identificar conceitos que integram o pensamento prático do professor, aos quais denominou: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*.

O conhecimento-na-ação é considerado o ponto de partida: saber fazer e saber explicar o que faz. Não apenas fazer por fazer, mas saber

23 - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade Sumaré

dar as razões pertinentes e consistentes sobre por que é melhor agir assim ou de outro modo.

Um segundo movimento reflexivo destacado é a chamada *reflexão-na-ação*, aquele pensar que acontece enquanto se atua. A reflexão que ocorre no calor dos acontecimentos, “sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”. (GÓMEZ, 1997, p.104). No momento da *reflexão-na-ação*, o professor se encontra tão envolvido com a problemática que pretende modificar e determinado a alcançar os objetivos traçados, que essa postura o torna sensível e criativo diante de todos os obstáculos e resistências que se colocam à sua intervenção. Por isso, a *reflexão-na-ação*, com todas as suas dificuldades e limitações, é considerada um processo de extraordinária riqueza na formação profissional do professor. Refletir enquanto se atua é o espaço de confrontação com a realidade, no qual emergem os esquemas teóricos incorporados ao seu modo de ser professor até aquele momento. Na prática, a reflexão se mistura à ação e saltam da bagagem de conhecimentos do professor, as convicções mais profundas, as quais já foram objeto de laboriosa reflexão anteriormente.

Por fim, Schön denomina os processos reflexivos que acontecem após a ação, chamados de terceira ordem, como *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

A *reflexão sobre a ação*, como o próprio nome indica, é o pensar sobre o que se fez durante a aula, após o seu término.

A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* traz uma sutileza: pensar sobre o que se refletiu enquanto atuava, qual reflexão ocorreu na sequência dos fatos que o fez trilhar esse ou aquele caminho após um imprevisto ou diante da dificuldade de um aluno. Tais processos possibilitam ao profissional libertar-se dos condicionamentos das situações vividas.

Ao descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores, o professor pode repensar conceitos e



estratégias, no sentido de compreender e reconstruir a própria prática. Esses processos de reflexão a posteriori deveriam ser momentos não individuais, mas coletivos, em que se analisaria a adequação das metas e das estratégias utilizadas para enfrentar situações problemáticas, incertas e conflituosas (GÓMEZ, 1997). O momento de reflexão junto aos seus pares e a profissionais mais experientes, denominado de *practicum* reflexivo (ZEICNER, 1997) é colocado como um momento privilegiado de formação e dispositivo prático capaz de auxiliar no aprimoramento docente.

Gómez (1997) enfatiza que estes três processos que constituem o pensamento prático do profissional não são independentes, mas se complementam. Não basta o conhecimento na ação, pois quem se considera detentor do saber já não possui conflitos e deixa de realizar avanços em seu desenvolvimento profissional. A *reflexão-na-ação* também não é suficiente, pois por mais que seja de extrema importância, faz-se necessário um momento de *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*, com a possibilidade de um maior distanciamento da situação. Desse modo, os três momentos de reflexão antes, durante e após a ação devem ser incentivados e retomados se queremos professores cada vez mais preparados para a atuação docente, seja na formação inicial ou continuada.

Ao termos contato com esses conceitos, há alguns anos, muitos de nós ficamos pensando: como deveria ser a estrutura de um Curso de formação inicial para que esse movimento de ação e reflexão sobre a prática ocorresse e aquela sensação de despreparo, da qual se queixam tantos recém-formados, fosse minimizada? Por um lado, pensávamos: precisamos trabalhar os fundamentos da ação educativa, aguçar a consciência crítica dos formandos, colocá-los em contato com as contribuições advindas das diversas ciências humanas, lhes proporcionar conhecimentos em relação à Didática e às metodologias específicas, dentre tantos aspectos a serem trabalhados... Por outro lado, ponderávamos: ao proporcionar às novas gerações de professores

o esquema de formação vivido por nós quando éramos os docentes aprendizes<sup>24</sup>, seguimos numa lógica linear simplista, em que se ensinam princípios, leis e teorias ao formando, na expectativa de que ele esteja apto a aplicá-las depois de formado. Sabemos que esse modelo tem dois problemas básicos: não funciona, pois a sala de aula não se deixa enquadrar em esquemas pré-estabelecidos e não corresponde ao modo como concebemos a educação, como ato político ético social capaz de contribuir para a transformação da sociedade, a partir da participação de sujeitos autônomos. E o desafio continuava: como colocar a prática no centro da formação e atender aos apelos tão pertinentes dos estudos que nos convidavam a proporcionar aos docentes-aprendizes uma reflexão sobre a prática desde o início da formação?

Podemos afirmar que depois de alguns anos de ação-reflexão-ação, diversos caminhos têm sido criados pelas Instituições de Ensino Superior para formar professores reflexivos e que uma iniciativa como a do Toda Força ao 1º Ano do Programa Ler e Escrever vem plenamente ao encontro do que se pretende oportunizar ao docente-aprendiz que, não por acaso, é denominado no Programa de *aluno pesquisador*. Para esse *docente-aprendiz-pesquisador* tem sido uma oportunidade ímpar de imersão na prática, de refletir sobre ela e sobre o seu próprio percurso como professor em formação. Nesse sentido, o fato do projeto contemplar a figura de um professor orientador é muito importante, visto que esse aluno tem condições de ser acompanhado nesse seu percurso em *praticans* reflexivos, em que não só a voz do professor é importante, mas a de seus pares, momentos em que se compartilham dúvidas, angústias, conquistas, pontes estabelecidas entre o estudado e o vivido, o refletido e o experienciado.

24 - O modelo de formação inicial considerado superado é bem conhecido, pois, inclusive foi assim que a maioria dos professores em exercício foi formada, tanto os que trabalham na formação inicial de professores, quanto os professores regentes no Ensino Fundamental. De uma maneira geral, no início do Curso, propõe-se uma bateria de disciplinas voltadas a estudos introdutórios de ciências humanas: introdução à filosofia, história, psicologia, sociologia geral... Num segundo momento, as disciplinas voltadas à aplicação desses estudos no campo da educação: filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação... Numa terceira etapa, ocorrem os estudos sobre Didática, Currículos e Programas, Estrutura e funcionamento do Ensino, dentre outros, seguidos pelo esperado momento das metodologias específicas das disciplinas e do Estágio, a hora da prática, com seu clímax, na ocasião, nas aulas de regência e... Fim: "Eis o diploma e aqui estão os seus alunos, futura professora, futuro professor, agora é só aplicar o que você aprendeu...".

O aprimoramento dos registros realizados pelos alunos pesquisadores é revelador do desenvolvimento profissional oportunizado pelo Programa: a descrição do vivenciado vai sendo cada vez mais acompanhada por uma análise teórico-prática, a partir da qual se projetam passos futuros para o enfrentamento de desafios. O papel do professor regente tem sido de suma importância, pois nele o docente-aprendiz-pesquisador se espelha. Quando a parceria Professor Regente/Aluno Pesquisador/ Professor Orientador efetivamente acontece as conquistas não apenas se somam, mas se multiplicam, atingindo os primeiros destinatários de todos esses esforços: os alfabetizando que têm o direito de possuir a melhor escola que soubermos e pudermos lhes proporcionar.

Se opções se colocam à frente de quem abraça o desafio de auxiliar aqueles que desejam dar os primeiros passos rumo à construção do seu modo de ser professor, proporcionar aos graduandos de Pedagogia da Faculdade Sumaré e das demais IES que participam do Programa Ler e Escrever a inserção como alunos pesquisadores no Toda Força ao 1º Ano revela uma opção explícita: queremos que se formem profissionais reflexivos, investigadores da própria prática. Acreditamos que o desenvolvimento dessa postura reflexiva é um divisor de águas no percurso profissional de um educador.

#### REFERÊNCIAS

- MIZUKAMI, M. G. Et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, EdUFSCar, 2002.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A **Os professores e a sua formação**. 3a edição, Lisboa, Dom Quixote, 1997.
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A **Os professores e a sua formação**. 3a edição, Lisboa, Dom Quixote, 1997.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A **Os professores e a sua formação**, 3a edição. Lisboa, Dom Quixote, 1997.



## **II - Construção da parceria**



**Ler significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar  
existência.**

***Italo Calvino***





# Uma parceria a favor da aprendizagem

---

Raquel Ferreira da Silva<sup>25</sup>

**Para aprender alguma coisa é preciso saber alguma coisa – diz o modelo construtivista. Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe.**

*Telma Weisz*

O Projeto Toda Força ao 1º ano – TOF do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal – apresenta como uma das estratégias para seu desenvolvimento, a parceria com alunos de Pedagogia ou de Letras de algumas Universidades. Nesta parceria cada sala de 1º Ano do Ciclo I recebe um(a) aluno(a) pesquisador(a), que atuará como parceiro do professor regente.

Em 2009, meados de abril, recebi Kelly Aparecida Gazola de Lima, estudante da Faculdade das Américas, para ser minha parceira na EMEF Jardim das Laranjeiras. Desde o início Kelly mostrou-se aberta a novos conhecimentos e, portanto foi fácil envolvê-la numa proposta a favor da aprendizagem dos alunos. Tenho certeza de que o resultado favorável que consegui com esta turma no decorrer do período letivo, teve como diferencial a parceria que fomos construindo diariamente, o que nos possibilitou um crescimento mútuo.

---

25 - Professora regente da EMEF Jardim das Laranjeiras, DRE São Mateus.

A disponibilidade de minha parceira em aprender facilitou para que eu e a Coordenadora Pedagógica abrísssemos um diálogo com ela e apresentássemos a concepção de alfabetização presente no Projeto Pedagógico da Escola que é a mesma que fundamenta o desenvolvimento do Projeto TOF. Por meio dessa conversa estabelecemos uma relação didático-pedagógica, que resultou em sucesso.

Durante as conversas também fomos apresentando o perfil de cada aluno à Kelly. O instrumento utilizado para que conhecesse as ideias que as crianças já haviam construído em relação ao sistema de escrita foi o portfólio da classe, em que arquivo algumas atividades das crianças e realizo um registro do que acho significativo para poder, no momento do planejamento, pensar em intervenções que contribuam para que cada criança avance em seus conhecimentos na aquisição da base alfabética.

Para tanto, mostramos o perfil da turma e, de certa forma, a prática desenvolvida na EMEF. Focamos a concepção de alfabetização presente no Programa Ler e Escrever salientando, como mencionado no Guia de Planejamento do Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF que, “tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem que se escreve podem e devem ser trabalhados de forma concomitante” objetivando, numa mesma proposta, a aquisição do sistema de escrita alfabético, num contexto de letramento, ou seja, com práticas sociais reais de leitura e escrita, nas quais os alunos possam interagir com diferentes portadores textuais, com diferentes gêneros e, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Nesta concepção de alfabetização a unidade sobre a qual recai a aprendizagem não é a sílaba, nem a palavra, mas sim o texto.

Em poucos dias, pude perceber que a aluna pesquisadora já estava totalmente integrada à dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, conquistou a turma. Essa integração facilitou o desenvolvimento de todo processo de ensino e aprendizagem, digo isto, pois minha parceira foi se apropriando da forma como eu procedia na intervenção com os

alunos – não dando respostas, mas fazendo com que eles pensassem e pesquisassem no material da sala as pistas para poder ler ou escrever a palavra pretendida. Atuávamos de forma totalmente articulada, sabendo o que e como fazer para ajudar os alunos.

No decorrer dos meses, quando, na faculdade, a abordagem sobre as hipóteses de escrita, se intensificou na formação dos alunos, segundo palavras da própria aluna pesquisadora: “a possibilidade de já ter visto como se dá este desenvolvimento em sala de aula, facilitou e muito, a compreensão e o aprofundamento da teoria”. Cabe salientar aqui que, estou me referindo às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre as ideias que as crianças constroem na tentativa de compreender o funcionamento da escrita. Essas ideias, segundo as autoras, constituem verdadeiras “teorias explicativas” e são conhecidas como: hipótese pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Kelly sempre se mostrou interessada a aprender e, desta forma, fui compartilhando com ela os conhecimentos que adquiri (e ainda adquiro) ao longo das formações, cursos que realizei e realizo enquanto professora: formações com a coordenação pedagógica, cursos específicos sobre alfabetização, sendo que o mais significativo a meu ver foi o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação) e, leituras diversas que faço de forma independente.

Da mesma forma, também passei a colocá-la a par das rotinas semanais<sup>1</sup>, esclarecendo que essas rotinas constituem sequências de atividades, que visam a organização do tempo escolar e, a partir de então, passei a apresentar a ela as propostas que estaria desenvolvendo com os alunos. Novamente apoiamos nossa ação no Guia de Planejamento do Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF, esclarecendo que “organizar uma rotina semanal de leitura e escrita é fundamental para orientar o planejamento e o cotidiano da sala de aula”. Do mesmo modo, disse-lhe que por meio da rotina, ela compreenderia a forma como são organizados

o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções docentes, percebendo minhas intenções, enquanto professora da turma. Procurei também, deixá-la à vontade para dar sugestões que enriquecessem as propostas, como por exemplo, a substituição do registro no papel, por letras móveis para os alunos com dificuldades, objetivando que realizassem seus registros com maior facilidade, já que ao invés de fazer apagamentos, trocariam letras de uma forma mais descontraída. Hoje notamos que isso facilitou ainda mais nosso entrosamento, a otimização do tempo e, de certa forma, fez com que ela se sentisse parte atuante neste processo de construção do trabalho pedagógico.

Muitos foram os momentos em que, “parávamos para definir o que fazer” com os alunos que estavam avançando aquém do esperado, ou mesmo, parecendo não avançar em seus conhecimentos. Juntas buscávamos alternativas que contribuíssem para um trabalho mais adequado a essas crianças.

Tendo como fundamento a concepção do Programa Ler e Escrever, expressa no Projeto TOF, de que “alguns alunos precisam de um acompanhamento docente diferenciado e próximo e, mesmo que contem com a ajuda dos colegas nas propostas em duplas, é indispensável a intervenção direta e constante do professor” mais ainda, entendendo o momento da intervenção como a mediação possibilitada pela interação entre aluno e professor, durante toda a construção das aprendizagens e, sabendo que a ação pedagógica assim realizada favorece avanços, já que os questionamentos, dicas, pistas, instigam os alunos na busca por informações, viabilizando a aquisição da autonomia, procuramos estruturar propostas que representassem desafios.

O envolvimento da aluna pesquisadora com a dinâmica do trabalho foi tão grande que, muitas vezes se dispôs a pensar em algumas propostas novas a partir daquelas que combinávamos, mas que na escola não tínhamos tempo hábil de concluir. Estas propostas consistiam em atividades complementares de reflexão sobre o sistema de escrita.

Um momento marcante de nossa parceria em sala de aula, dentre tantos que aconteceram, ocorreu com o aluno R: um aluno que se encontrava na hipótese pré-silábica, não estabelecendo relação entre a fala e a escrita e, utilizando em suas produções, apenas as letras de seu nome. A interpretação de sua própria escrita dava-se através de leitura global, individual, instável: só ele sabia o que havia escrito e, resistia aos desafios propostos que visavam levá-lo ao conflito e à desestabilização de sua hipótese. Refiro-me aqui a toda e qualquer intervenção que lhe fazia sobre suas produções. Além disso, R apresentava problemas na escrita do próprio nome: sabia quantas e quais letras usar, porém não tinha estabilidade na ordem em que deveriam se apresentar na palavra. Este aluno só estabilizou a escrita de seu nome na segunda quinzena de abril, período em que suas produções, que inicialmente não apresentavam nenhuma preocupação com o eixo quantitativo, passaram a apresentar, em média, 6 a 8 letras, sendo que as mais utilizadas eram as que compunham seu nome e sobrenome (A-E-F-I-O-R-X), as quais organizava e reorganizava de formas diversas, acompanhadas por leituras aleatórias, ou seja, sem qualquer relação com a emissão oral. Muitas vezes senti-me impotente frente a esta situação e, logo a Kelly também notou que ele seria um de nossos maiores desafios.

Faz parte do cotidiano pedagógico, enquanto professores alfabetizadores, a ansiedade em desejar que os alunos alcancem a base alfabética o mais rapidamente possível. E, talvez um dos maiores ensinamentos que R tenha nos mostrado esteja descrito nas palavras de Telma Weisz: “A passagem da escrita não-fonética, que conhecemos como pré-silábica, para a escrita fonetizada inicial, que conhecemos como silábica não acontece bruscamente. Na verdade é fruto de uma longa e trabalhosa reflexão” Trajetória cognitiva, que R trilhou dia-a-dia, no seu ritmo, lembrando-nos que cada criança tem seu tempo de aprender.

Informei à aluna pesquisadora que uma das possibilidades que os professores têm para diagnosticar o que os alunos sabem em relação ao

sistema de escrita é a sondagem que é aplicada periodicamente. Esclareci que trata-se de uma situação de escrita realizada de forma individual, seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele registrou (interpretação da própria escrita), permitindo que o professor observe se existe relação entre a fala e a escrita. Orientei a aluna pesquisadora que no momento da realização da sondagem é solicitado que o aluno escreva uma lista de palavras, que sejam de um mesmo campo semântico, isto é, agregados por uma unidade de sentido e, que variem na quantidade de letras e de uma frase, adequada ao contexto desse grupo, contendo pelo menos uma das palavras da lista, visando a observação da estabilidade na escrita. Durante a realização das sondagens a Kelly sempre se aproximava, observando e vivenciando concretamente como esse momento acontece, podendo verificar / constatar o quanto as intervenções ocorridas no dia-a-dia estavam contribuindo para os avanços nas aprendizagens dos alunos.

Salientei que, durante os momentos de sondagem é importante que o professor fique atento às reações dos alunos enquanto escrevem e que anote o que eles falam, sobretudo de forma espontânea, pois essa prática ajuda a perceber quais são as ideias que as crianças vão construindo sobre o sistema de escrita, o que será útil no direcionamento do trabalho pedagógico, tanto no que se refere ao que trabalhar, como também, no que tange a organização das duplas e a adequação das intervenções. Conforme citam Teberosky e Colomer (2002) : “diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita e qual o caminho que vão percorrer até compreender o sistema e estar alfabetizados permite ao professor organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma”.

Sabendo que precisava oferecer desafios adequados à necessidade específica de cada criança, orientei a aluna pesquisadora quanto às intervenções a serem feitas e, salientei a importância de usarmos nas atividades, consignas diversificadas, isto é, prevendo variações para

atender as aprendizagens dos alunos com diferentes conhecimentos, de modo a conseguirmos ainda mais progressos com a turma. Compartilhei que para os alunos não alfabéticos, incluindo aí R, o foco das propostas seria a reflexão sobre o sistema de escrita, esclarecendo que as crianças que ainda não atingiram a base alfabética precisam descobrir quantas e quais letras usar em seus registros e, para isso, as atividades de leitura, permitem a elas colocar em jogo tudo o que sabem, mobilizando estratégias de antecipar “onde está escrito”, para depois justificar as escolhas feitas a partir das pistas disponíveis no ambiente alfabetizador. Neste sentido, conduzimos as intervenções da seguinte forma: “existe algum nome na lista dos alunos da sala, que possa lhe ajudar a descobrir se a palavra que você diz que está escrita, está certa? Procure onde está escrita tal palavra”.

Da mesma forma, procurei orientá-la sobre a importância de oferecer desafios também aos alunos alfabéticos, esclarecendo que com eles, nosso foco seria a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre as questões ortográficas, a segmentação dos textos e os padrões da escrita. Assim atuando, conseguimos fazer com que as crianças colocassem em jogo seus saberes sobre o sistema de escrita, e as intervenções provocaram desequilíbrios cognitivos, que favoreceram avanços.

Como a parceria estabelecida acontecia de forma harmoniosa e minha estagiária aprendia rapidamente, enquanto eu atendia uma determinada dupla, ela prestava atendimento à outra. Essa prática foi constante durante as aulas e, em junho, começamos a notar progressos significativos nas aprendizagens das crianças, especialmente com aquelas ainda não alfabéticas. Essas crianças passaram a mostrar, além de maior autonomia na execução das atividades, preocupação com relação a quantas letras usar nos registros, além de maior atenção com a letra inicial a ser escrita em cada palavra. R, em particular, se deu conta da existência de uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da

fala, passando a acreditar que cada letra representava graficamente uma emissão sonora, assim construindo a hipótese que Ferreiro, na *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) definiu como silábica, ou seja, de que a cada som emitido corresponderia uma letra.

Venho desenvolvendo minha prática com os alunos organizados em agrupamentos produtivos, de acordo com as orientações do Guia de Planejamento do Projeto TOF, procurando formar duplas em que os parceiros tivessem informações a trocar, assim favorecendo avanços no aprendizado de ambos. No entanto, com R não consegui seguir esta orientação, já que este não se adaptou a nenhuma das duplas consideradas produtivas para ele. Tendo como característica marcante seu comportamento agitado e “arredio”, a solução que encontramos foi agrupá-lo com um aluno recém-alfabético, que apesar de não ser a dupla ideal para ele, no que se refere à mobilização dos conhecimentos e troca de informações, era o mais adequado para o momento, pois este aluno tinha paciência e disposição para auxiliá-lo.

Acredito que a convivência entre os dois foi tornando R mais calmo, sociável, centrado e interessado nas atividades, o que possibilitou agrupá-lo, a partir daí, com outras crianças que seriam duplas produtivas para ele: alunos com hipótese silábica com valor sonoro (crianças que se preocupavam com o ajuste na leitura, utilizando uma letra para a escrita de cada emissão oral, as quais pertenciam realmente ao segmento que estavam tentando registrar) e, alunos na fase silábica-alfabética (crianças que trabalhavam simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora utilizando uma única letra para escrever a pauta sonora, ora a registrando de forma convencional). Aliada a esta parceria com os colegas, nossas intervenções (trabalho com letras móveis, questionamentos), fizeram-no apropriar-se da escrita convencional. Hoje, mostra segurança e autonomia em suas produções, chegando, inclusive, a auxiliar outros colegas.

Elaborando este relato, recordei-me de outro trecho do livro de Ana Teberosky e Teresa Colomer, obra já citada anteriormente



que, a meu ver, traduz a trajetória de R na aquisição do sistema de escrita alfabético. Neste fragmento, as autoras ressaltam que “as hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita”. E completam: “o desenvolvimento ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções”.

As diretrizes presentes no Programa Ler e Escrever, salientadas no Guia de Planejamento do Projeto Toda Força ao 1º Ano e, nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I, têm norteado minha atuação em sala de aula. Neste sentido, venho pautando minha prática nas diferentes modalidades organizativas<sup>2</sup>, sugeridas nos materiais citados anteriormente, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Essas formas (ou modalidades) de organização referem-se às diversas maneiras possíveis de se trabalhar didaticamente os conteúdos, em conformidade com a sua natureza e, com os objetivos que se deseja alcançar. Estão assim elencadas: Atividades Sequenciadas, Atividades Permanentes, Projetos Didáticos e Atividades Ocasionais, sendo defendidas por Delia Lerner (2002).

Ao longo do ano, estruturei as rotinas semanais procurando contemplar situações didáticas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e a apropriação da linguagem que se escreve, reservando momentos para a leitura diária, em voz alta pelo professor e, para a leitura pelo aluno, procurando viabilizar também, situações de comunicação oral. Por fim, mas não menos importante, estou certa de que as sondagens periódicas orientam no redirecionamento do trabalho pedagógico, quando isto se faz necessário, o que possibilita também planejar as intervenções mais adequadas a cada aluno, trazendo-os para mais perto do professor e, potencializando a ajuda oferecida a eles. Além disso, essas situações de escrita assumem, a meu ver, extrema importância no momento de organização das duplas, subsidiando a

formação das parcerias ideais, para uma aprendizagem recíproca, onde exista possibilidade de troca de informações entre os pares, ao mesmo tempo em que este trabalho centrado nos agrupamentos produtivos, contribui para otimizar os momentos destinados ao acompanhamento particular do processo de aprendizagem dos alunos.

O trabalho aqui descrito obteve bons resultados tanto com R que, atingiu a base alfabética no final do mês de outubro, quanto com os demais alunos da turma. Não posso deixar de relatar enquanto professora o privilégio de, neste ano, ter a presença, em minha sala de aula, de uma pessoa como a Kelly: compromissada com sua função, responsável, que acima de tudo compartilhou comigo do pensamento de que R seria capaz de aprender. Estou certa de que foi essa parceria singular que estabelecemos que, nos permitiu terminar o ano com alunos que construíram a base alfabética com autonomia para ler e produzir textos.

Para nós, o que fica gravado desta prática pedagógica que, a cada ano tem uma pausa, para iniciar novo capítulo no ano seguinte, com novos “atores sociais”, é a lição de que estamos em contato diário com o humano, “material” este que extrapola a toda e qualquer regra, que não vem com “manual de instrução” e, talvez por isso, nos surpreenda a cada resposta, a cada avanço, nesse processo de construção e aquisição da leitura e escrita convencionais. Processo este, que por acontecer neste “organismo vivo chamado escola”, diariamente nos faz deparar com diferentes problemas e desafios, que serão passíveis de superação, se mantivermos a confiança em nós mesmos, na capacidade que temos de lidar com as dificuldades e aprender com elas.

Enquanto profissionais da educação, sempre estaremos em constante transformação, na busca por uma prática “perfeita”, que concretize a educação ideal. O que mais importa é esse movimento de busca, de inquietação, pois é ele que nos torna educadores e mais ainda, que nos torna humanos.

Nestes nove anos de magistério e, em particular neste ano de 2009, em que me propus aceitar o desafio de atuar com duas turmas de alfabetização, deixo aqui registrado que nunca devemos desistir achando a tarefa difícil. Confesso que cheguei a pensar que não conseguiria alfabetizar R, felizmente estava errada e a maior recompensa vem de seu semblante alegre, de um menino que “desvendou” o segredo da escrita.

Não sabemos onde o conhecimento que passamos adiante poderá chegar. Este ano plantamos algumas “sementes” que, esperamos, continuem germinando na forma de grandes leitores e escritores!

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. WEISZ, Telma. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** (M1U4T4). Rio de Janeiro, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

Lerner, Delia. **Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre.: Artmed. 2002.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao Primeiro Ano**: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. SÃO PAULO: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares**: Proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental I. SÃO PAULO: SME/DOT, 2007.

Teberosky, Ana e Colomer, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** – Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed. 2002.

Weisz, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática. 2000.



# O aluno pesquisador: implicações pedagógicas

Maria do Socorro Ferreira Gomes<sup>26</sup>

A chegada dos universitários nas salas de aula das EMEF<sup>27</sup>, como alunos pesquisadores, desencadeou um movimento interessante nas manifestações dos professores e coordenadores pedagógicos que frequentam os encontros de formação promovidos pela equipe pedagógica da Diretoria Regional de Educação.

A proposta de inserir esses aspirantes à profissão nas salas de aula de 1º ano, a fim de compor uma parceria com os professores para que, na medida em que participam das atividades com os alunos em processo de alfabetização, pesquisem sobre o trabalho pedagógico ali desenvolvido, teve seus desdobramentos.

Os relatos tanto de professores, como de coordenadores pedagógicos, variam de elogios àqueles alunos pesquisadores que extrapolam suas expectativas em relação à colaboração que são capazes de oferecer em sala de aula, até às dificuldades que alguns professores encontram quando o aluno pesquisador ainda um pouco ansioso diante de tantas novidades da sala de aula antecipa as respostas das crianças, às vezes interrompendo as suas reflexões.

Esse movimento revela, em determinados momentos, concepções empiristas que se chocam com um contexto cuja proposta pedagógica pressupõe como sujeito uma criança ativa diante do texto, que elabora hipóteses e confronta-as constantemente a respeito do seu significado e o compreende na medida em que comprova suas hipóteses, ou não.

26 - Formadora de DOT – P / DRE PENHA

27 - Escolas de ensino fundamental do Município de São Paulo.

Contudo, o confronto entre empirismo e construtivismo, ao mesmo tempo em que é capaz de gerar dificuldades no processo de ensino, tem o potencial de produzir a reflexão sobre as ações na sala de aula e, nesse sentido, contribuir para a formação do futuro profissional.

Considerando que grande parte das atividades desenvolvidas com os alunos do 1º ano, está voltada para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, as situações didáticas planejadas pelos professores, nem sempre são compartilhadas pelos alunos pesquisadores, especialmente quando alguns ainda não se apropriaram deste objeto de conhecimento. Neste contexto inicial, o papel de aluno pesquisador se limita à observação do trabalho do professor.

Neste sentido, o Coordenador Pedagógico no horário coletivo da escola, fica diante do mesmo paradoxo em que se encontra o professor na sala de aula, ou seja, busca incluir o aluno pesquisador nas discussões coletivas e orientá-lo quanto ao projeto pedagógico em ação, ao mesmo tempo em que orienta o professor titular a apoiá-lo na sala de aula, planejando junto com ele os encaminhamentos das atividades.

Testemunhamos relatos de que, em determinadas escolas, o coordenador pedagógico envolveu esses alunos pesquisadores nas discussões coletivas com os professores, e estes – os alunos pesquisadores -, tomaram para si, o desafio de estudar a concepção de alfabetização proposta no Programa Ler e Escrever passando a querer participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

No contexto da escola, os educadores planejam e propõem atividades aos alunos constantemente. O planejamento dessas atividades e o modo como são encaminhadas em sala de aula compõem um objeto de estudo que permite os ajustes necessários ao processo de aprendizagem do aluno.

Se, reconhecemos que uma das finalidades da escola é formar o cidadão leitor e escritor competente – garantindo ao aluno o lugar de sujeito dessa aprendizagem que, por sua vez, ocorrerá na medida

em que houver uma interação desse sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita -, temos que reconhecer também como finalidade da escola garantir ao futuro professor a oportunidade de vivenciar o lugar do sujeito que planeja e que tem a intencionalidade e o papel de ensinar.

Conhecer melhor o processo de aprendizagem do sistema de escrita oferece elementos para observar com mais competência as possíveis dificuldades dos alunos em relação à alfabetização. Aproximar-se desse conhecimento ajudou a tornar observáveis a alguns alunos pesquisadores as causas das dificuldades dos alunos e com isso passaram a se envolver mais no estudo e no planejamento de intervenções no ensino, junto com os professores das salas de aula que acompanham, dividindo algumas tarefas e, dessa forma, passaram a se sentir mais capazes de contribuir para as aprendizagens.

A prática do coordenador pedagógico de incentivar o protagonismo do professor e do aluno pesquisador, utilizando-se da estratégia de relatos de práticas, colocando-os como sujeitos das aprendizagens nos horários coletivos, viabiliza uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e tem o potencial de promover o crescimento de todos.

Se os alunos pesquisadores ainda não têm elementos para realizar intervenções didáticas, com autonomia, a inclusão deles nesse processo de socialização de práticas dos professores, com a mediação do coordenador pedagógico, tem o poder de contribuir, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento de um aluno pesquisador mais autônomo e reflexivo.

Contextualizando, a Constituição Brasileira de 1988 determina, através da atual LDB (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade de Estados e Municípios promoverem a formação continuada dos professores. Para atender esse objetivo constitucional, os governos têm direcionado políticas públicas tais como programas de formação de professores em serviço no campo da alfabetização. Porém, os avanços estão muito distantes da demanda pela educação de qualidade no nosso país. O analfabetismo funcional continua elevado (INSTITUTO PAULO

MONTENEGRO, s/d). Uma pessoa é classificada como analfabeta funcional se é incapaz de utilizar a leitura e a escrita para continuar aprendendo e se aperfeiçoando.

Se repensarmos a formação do pedagogo parece ser um consenso entre os profissionais da educação, os rumos dessa reflexão não têm demonstrado, na prática, evidências de que estamos caminhando para a formação de um profissional que possa atender as demandas atuais. Gatti (2008) afirma que “Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se, [...] que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários”.

O que é ser pedagogo na sociedade atual, de fato não é uma questão simples, pois se optarmos por um profissional com conhecimentos teóricos estaremos diante de um sujeito possivelmente capaz de reproduzir todo o conhecimento acumulado no campo da educação, culturalmente eclético, mas sem habilidades específicas.

Por outro lado, se optarmos por um pedagogo formado por meio de um currículo que privilegie as especificidades de sala de aula como a alfabetização, por exemplo, estaremos diante de outro profissional capaz de alfabetizar os alunos, mas que perde no que tange ao caráter de universalidade do conhecimento.

B. Gatti (2008), em uma pesquisa recentemente realizada, mostra que os cursos de pedagogia no Brasil não têm preocupação com a relação entre teoria e prática; o foco destes cursos não é a escola e nem tampouco a sala de aula.

Quando o professor recém formado chega às unidades educacionais, percebemos que a possibilidade dele se deparar com situações de sala de aula totalmente desconhecidas, porque não foram abordadas no seu



currículo durante a graduação, é real e, diante disso, surgem demandas que ele não está habilitado para responder.

De acordo com Gatti (2008) “As demandas pela educação se constroem em campos diferentes”, portanto, para que se estabeleça uma correspondência mais produtiva entre o curso de pedagogia e o trabalho na escola, deve-se considerar as necessidades que os profissionais da educação enfrentam no cotidiano e, para isso, é importante que eles vivenciem o cotidiano da sala de aula e da escola.

Os conteúdos privilegiados na formação inicial do pedagogo não prescindem de uma reflexão sobre os princípios dessa profissão e esses princípios, por sua vez, estarão pautados em quais necessidades o profissional vai atender. Se o pedagogo, egresso da graduação, será o profissional responsável pela formação do aluno do Ensino Fundamental Ciclo I, a universidade terá que oferecer ao graduando, um currículo que garanta a construção das competências necessárias para atuar neste campo. Dessa maneira, é relevante que se priorize um currículo que favoreça o desenvolvimento de um profissional capaz de atuar neste campo e, de preferência, com uma postura filosófica, social, política e cultural necessária para que ele tenha uma base para continuar pesquisando e aprendendo.

Ainda sobre a graduação, é importante que o futuro profissional tenha a oportunidade de pensar sobre a ação pedagógica *in loco*, com uma postura investigativa, vivenciando as demandas existentes dentro de um contexto real, onde o mesmo estará produzindo sínteses provisórias que, acompanhadas pela instituição de ensino superior, possibilitará uma formação reflexiva, para além da racionalidade técnica.

Em síntese, se Gatti (2008) aponta para uma graduação - deficitária de conteúdos relacionados às práticas presentes na sala de aula -, tudo indica que o Programa Ler e Escrever, através do Projeto Toda Força ao 1º Ano (TOF), inicia um novo debate na escola, ao abrir as portas da sala de aula do 1º ano para o aluno pesquisador (AP). Institui uma discussão antes relegada e permite o surgimento de um novo paradigma na

educação, uma vez que as reflexões geradas nesse novo contexto têm alcançado em ambos os lados – Universidade e sala de aula – reflexões profundas a respeito do processo de ensino e aprendizagem tanto da criança, como do aluno pesquisador, do professor de sala de aula e dos coordenadores. Nesse sentido, têm contribuído para ressignificar o currículo da universidade e dá um passo importante para a formação inicial e continuada do professor.

#### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Org. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed; 2001.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre : Artmed; 1999.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina (coord.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/bernardete1.pdf>  
Acesso em: 09/08/2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. O que é o Inaf. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por) Acesso em: 09/08/2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre : Artmed; 2002.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria 5403/07**.

\_\_\_\_\_. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. **8º edital de chamamento público para a parceria entre SME-DOT e IES no Projeto Aluno Pesquisador**. D.O.C. de 21.01.2010 p. 44.

# Com vontade de fazer a diferença



Fernanda Priscila Ribeiro Benites<sup>28</sup>

O meu ingresso no Projeto Ler e Escrever – Prioridade no Ensino Fundamental – Programa Toda Força ao 1º Ano – TOF – se deu devido à oportunidade que a Faculdade Chafic proporcionou para participar desse projeto educacional como aluna pesquisadora.

Esta participação tem feito a diferença na minha vida acadêmica, uma vez que posso entender que o que venho aprendendo no curso tem fundamento quando constato relações entre teoria e prática no cotidiano da escola onde atuo.

A professora regente e eu desenvolvemos atividades que permitem ao educando comparar, discutir, criticar, criar, construir e refletir sobre leitura e escrita de forma contextualizada, num ambiente favorável à aprendizagem.

Assim são importantes as considerações teóricas de Lerner (2002, p. 72), quando diz que “...ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”

Fascinante notar o desenvolvimento do aluno ao passar por todas as fases das hipóteses de escrita, observar como uma criança, antes na hipótese pré-silábica, constrói conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabético, e o quanto isso é importante para sua vida social.

É preciso que se tenha em mente que “a leitura é antes de mais

---

28 - Aluna pesquisadora da Faculdade Chafic

nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza” (LERNER, 2002, p. 79).

A partir dessa compreensão, selecionamos atividades que “transpõem” práticas de leitura e escrita sociais para a sala de aula: parlendas, músicas populares, contos, fábulas, jornais e revistas. Essa variedade de textos de uso social possibilita ao aluno a identificação do seu cotidiano nas práticas escolares.

Vale destacar, por exemplo, a utilização da parlenda “Suco Gelado”, que nos permitiu usar a lista, um formato simples de texto, porém eficaz, para as crianças refletirem sobre o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que interagem com um texto de tradição oral (SÃO PAULO, 2006, p. 95).

Reforçando essas ideias, Lerner (2002, p. 74) nos diz que:

*Enfrentamos um grande desafio: construir uma versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste muito mais à prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos que se apropriem efetivamente dela. Articular a teoria construtivista da aprendizagem com as regras e exigências institucionais está longe de ser fácil [...].*

Após a leitura ativa do texto, colocamos na lousa o alfabeto; em seguida, escrevemos os nomes obedecendo a ordem alfabética. Primeiro na organização das letras num formato de lista e depois ao verificar como as letras são organizadas para formar os nomes dos colegas. Sendo assim as letras e as palavras deixam de ser meros símbolos e passam a ser reais, a adquirir função.

Essa atividade se complementa quando os alunos registram em seus cadernos os nomes da turma e com isso conseguimos alcançar diferentes focos num único trabalho prazeroso. Prazeroso, pois, a atividade envolve toda a sala.

Antes do início da aula, recebo orientações sobre a proposta de trabalho que teremos, para que eu possa efetivamente auxiliar a professora regente que, comprometida com o projeto, trabalha textos diversos, mostrando a necessidade da leitura e escrita na formação do indivíduo.

Acredito que o segredo do sucesso deste projeto está num conjunto de ações: o acolhimento da escola, da equipe gestora ao novo integrante, a regente que concebe o aluno pesquisador como parceiro e, principalmente, o envolvimento de todos no programa, com vontade de fazer a diferença.

Portanto, sinto-me parte integrante das conquistas deste programa que prova, de maneira inovadora, que a educação abre caminhos para novas aprendizagens.

#### REFERÊNCIAS

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

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.



# Memórias de uma parceria de sucesso



Mônica da Costa Villas Boas<sup>29</sup>

Estou no projeto Toda Força ao 1º ano –TOF – do Programa Ler e escrever: prioridade na escola municipal - desde agosto de 2008. Esse ano comecei a participação no Projeto TOF na EMEF Heraldo Barbuy. A sala de aula, na qual sou aluna pesquisadora, com trinta alunos e em novembro de 2009 a sondagem apresentou vinte e quatro alunos na hipótese de escrita alfabética e seis na hipótese silábico – alfabética.

A professora Gabriela Nogueira de Aguiar utiliza espaços diversificados da escola (não convencionais para outros professores) para sua ação pedagógica: utiliza o corredor, para realizar algumas brincadeiras, como a do adoleta; lê histórias no mini jardim, com as crianças sentadas ao seu redor; e em suas leituras diárias, “entra na história”, fazendo gestos, vozes diferentes e, com isso, desperta uma grande concentração em todo o grupo. Devo confessar que muitas vezes viajei junto com os alunos na história. Um exemplo: “O Homem Bolo”, história de repetição, a preferida de todos e, claro, que minha também, pois é uma das suas melhores interpretações. Esta ação é identificada no Guia de Orientações Didáticas do TOF:

*“... livros com enredo interessante, que brincam com as palavras, que repetem trechos e por isso possibilitam aos alunos retomar seu conteúdo, antecipar partes importantes e ler para si ou recontar para os colegas o enredo da história. Essa estratégia permite que os alunos ganhem confiança para se aventurar sozinhos e daí avançar em seus conhecimentos sobre a linguagem escrita”. (SÃO PAULO, 2006, P.80).*

---

29 - Aluna pesquisadora da Universidade Cruzeiro do Sul

Outro tipo de estratégia de leitura que a professora usa é pegar o livro, mostrar para os alunos de forma que eles possam antecipar parte da trama da história, seus personagens, o local onde ela se passa. Isso ajuda os alunos a se interessarem pela leitura e fornece elementos para que eles possam entender o conteúdo do texto, se situando durante a leitura.

A aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender. Com atividades de leitura interessantes conseguiu alfabetizar usando os mais diferentes recursos: oficinas, teatro... Acompanhou o desenvolvimento e o crescimento de cada criança, buscou alternativas para desenvolver a prática e o ensino mais adequado.

A regente também adota o uso de pasta de leitura (algo que eu desconhecia: possui alfabeto, tabela de números, lista com nome dos alunos, calendário, letras de músicas, lendas e parlendas trabalhadas no ano, textos construídos coletivamente - bilhetes, textos informativos, científicos e contos). Achei muito prático, pois em qualquer atividade que o aluno precise, ele vai encontrar o auxílio como qual número ou letra usar.

Uma das atividades que observei como avanço na sala de aula foi a leitura compartilhada: a professora lê um texto com a classe – por exemplo, uma letra de música e, durante essa atividade, os alunos acompanham essa leitura, cada um com a cópia da letra em mãos. Questiona com eles sobre as pistas linguísticas da letra da música e dá sustentação aos conhecimentos atribuídos. Logo depois, coloca o CD e pede para cada um seguir com o dedo a letra, dá pausa e pede para não tirar o dedo. Damos uma volta ao redor da sala para ver se os alunos conseguiram parar no lugar certo. Em alguns casos, eu retomava a música cantando, para que eles pudessem se localizar na atividade, fazendo o ajuste entre a fala e a escrita. A professora conversa sobre a palavra: “Com que letra começa, com que letra termina”. Percebi que esse tipo de leitura foi interessante e desafiador, contribuindo cada vez mais para a autonomia dos alunos. Estar confiante naquilo que está



fazendo para enfrentar o desafio da leitura é “aprender fazendo”. Para aumentar o desafio da atividade para as crianças que já dominam o sistema de escrita alfabético a professora pede-lhes que escrevam de memória a letra da música, para que pensem nas questões de ortografia e de segmentação de palavras.

Dentro da sala, juntamente com a professora, orientamos e fazemos intervenções com aqueles alunos que necessitam de alguma ajuda para realizar as atividades. Assim, considero de extrema importância estar atenta à prática pedagógica da professora que acompanho e aproveitar para descobrir de que forma sua experiência pode me ajudar, quais conclusões posso obter, dúvidas que possam surgir, entre outras coisas. Na realidade, estar atuando como aluna pesquisadora é estar num proveitoso e indispensável período de estudo para refletir sobre a teoria das propostas acadêmicas e cotejá-las com a prática. É a oportunidade que temos de efetivamente estabelecer uma maior relação entre a teoria e a prática.

Portanto, posso dizer que com esta parceria aprendo e adquiro valiosos conhecimentos, experiências e aprendizagem que enriquecem e trazem imensos benefícios à minha formação e, sobretudo, percebo a necessidade de assumir uma postura não só reflexiva, mas também crítica da nossa prática educativa diante da realidade e, a partir dela, buscar uma educação de qualidade.

#### REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999, p 105 – 107 , p. 165 – 172.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

LERNER, Delia. É possível ler na escola in: \_\_\_\_\_ **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002, p. 73 – 97.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Todo Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador**. Volume 3 – São Paulo: SME / DOT, 2006, p 85 – 129.



# Sala de aula: espaço privilegiado da formação inicial



Natasha Caramaschi Del Galo<sup>30</sup>

A oportunidade de participar do projeto Toda Força ao Primeiro Ano surgiu no início do ano de 2009 como uma chance de conhecer de perto a realidade da escola pública municipal. Após o processo seletivo e o apontamento das três escolas onde gostaria de trabalhar veio uma espera ansiosa, de quem não sabia muito bem o que esperar.

Logo no primeiro dia, ao chegar à EMEF “Gal. Euclides de Oliveira Figueiredo”, encontrei Walquiria Cristina Pucci, professora regente da sala que sorridente dizia: “Você é a aluna pesquisadora que eu tanto esperava!”. Estava alocada no primeiro ano B, uma turma formada por 24 crianças que no momento da minha chegada possuía as seguintes hipóteses de escrita: 5 alunos na hipótese de escrita alfabética, 5 na silábica-alfabética, 8 na silábica com valor sonoro, 6 na hipótese silábica sem valor sonoro e nenhuma na pré-silábica.

Os relatos de outros alunos pesquisadores me deixavam preocupada, desejando que a professora regente de fato me considerasse uma parceira.

Ao chegar à sala de aula qual não foi minha surpresa ao perceber o diferencial daquela escola: carteiras coloridas, em tamanho menor, proporcionavam um ambiente de aprendizagem muito mais lúdico e convidativo. Colocamo-nos a trabalhar juntas, primeiramente elaborando um painel com nomes e fotos para que as crianças se

---

30 - Aluna pesquisadora da Faculdade de Educação de São Paulo – FEUSP.

apropriassem daquele ambiente. Ao confeccionar minha plaquinha de identificação escrevi apenas meu nome sendo imediatamente corrigida: “Escreva professora na frente do seu nome porque aqui você também é uma professora”. Exultante, não hesitei em seguir as recomendações da professora regente, me sentindo cada vez mais integrada naquele ambiente.

Diariamente as atividades em classe se distribuem de forma muito organizada. As crianças conhecem perfeitamente sua rotina e registram-na no caderno através da elaboração de uma “pauta do dia”. A assimilação dessa sucessão de atividades faz com que eles auxiliem a professora no gerenciamento do tempo e cobrem-na quando alguma tarefa não pode ser cumprida.

Todos os dias são iniciados com alguma leitura escolhida previamente pela professora. Diferentes gêneros são privilegiados nesse momento para que as crianças possam perceber especificidades do sistema escrito mesmo naquelas narrativas que já fazem parte de seus repertórios. O critério de seleção dessas leituras costuma pautar-se pelos temas ou projetos que estejam sendo desenvolvidos ou trabalhados em sala de aula. Eventualmente as crianças surgem com livros e outros materiais trazidos de casa, na intenção de compartilhar com a professora e os colegas. Esses materiais também são lidos e explorados mesmo que não apresentem imediata conexão com o trabalho da classe.

Além dos momentos de leitura em voz alta, as crianças têm acesso a um bom acervo de gibis, revistas e livros que podem ser consultados a qualquer momento. A professora preza esse espaço por entender as contribuições que ele traz ao processo de aprendizagem das crianças.

*“A transformação da sala de aula em um ambiente rico em informações sobre a escrita permite que a criança se sinta instigada a aprender a ler e, ao mesmo tempo, conte com materiais que possam ajudá-la em suas investigações sobre o funcionamento da escrita.”*(SÃO PAULO, 2006, Vol. 2, p. 44)

É curioso observar o carinho que eles têm pelo espaço dos gibis, evidenciado na foto abaixo pelo cartaz que diz: “ATENÇÃO: Por favor, manter as revistas e gibis em ordem. Obrigado!”. Essa é uma tentativa de conscientizar a turma da importância da organização do espaço para a conservação física dos livros e gibis.

A escrita desse aviso surgiu da inquietação de um dos alunos e seus colegas mais próximos que, em um momento entre atividades, escreveram em um rascunho a mensagem de acordo com suas hipóteses. Ao observar a produção, a professora achou apropriado colocá-la na lousa para que todos pudessem sugerir possíveis correções e adequações. Além das correções ortográficas as crianças sugeriram que se adicionassem as palavras “por favor” e “obrigado” para que a mensagem ficasse mais simpática. Nessa atividade foi possível observar claramente o uso da linguagem compatível com processos reais de comunicação, conferindo aos sujeitos aprendizes ali envolvidos o poder de ação sobre o real através de seu trabalho com a linguagem.

*É indispensável (...) a produção de textos espontâneos, para que a criança encontre o seu espaço de liberdade na escola, para se desenvolver aproveitando o seu esforço, o seu raciocínio, a sua reflexão e a sua decisão diante dos desafios da vida, mesmo que seja numa sala de alfabetização.*(CAGLIARI, 1999, p.79)

As atividades de reflexão sobre o sistema de escrita são feitas com o valioso auxílio das letras móveis, permitindo que as crianças elaborem construções de acordo com suas hipóteses e revisem-nas, dada a flexibilidade do material. Com o avanço das hipóteses, refletindo sobre a construção da escrita, as crianças deixam o material de apoio e passam a fazer suas construções de forma independente, registrando-as em seus cadernos e fichas.

A ludicidade e a aprendizagem sistemática se entrecruzam em diversos momentos, proporcionando prazerosas experiências de

exploração da linguagem, como na atividade de reescrita do texto coletivo da “mula sem cabeça”. A professora regente preparou atividades especiais sobre lendas do folclore brasileiro e durante quase um mês a turma se debruçou sobre esse tema produzindo diferentes atividades. Havíamos notado que as crianças apresentavam dificuldades na estruturação do texto em parágrafos e elegemos esse como foco principal de nossas intervenções. Após o registro da narrativa na lousa começaram as adaptações e correções sugeridas pelas próprias crianças.

*a principal contribuição é ter tornado clara a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa intervir durante o processo como um guia que proporciona a sustentação que os aprendizes necessitam para resolver os múltiplos problemas das tarefas de composição e, desse modo, ir ultrapassando pouco a pouco os conhecimentos e procedimentos requeridos para se tornarem escritores autônomos.(CAMPS, 2006, p.20).*

É nesse contexto que a parceria professor - aluno pesquisador rende valiosos frutos e intervenções. No processo de mediação conjunta fomos capazes de ampliar a análise das questões estruturais do texto, sanando dificuldades e aspectos que podem, inadvertidamente, passar despercebidos.

É curioso observar que mesmo tendo rigorosas metas a cumprir, a professora regente sabe equacionar bem momentos de ludicidade e brincadeira com momentos de aprendizagem e reflexão mais sistematizada. Tal postura é imprescindível já que não se deseja, em momento algum, que a entrada no universo do ensino fundamental signifique completo rompimento com a infância. Tal concepção pode ser observada não somente na organização do mobiliário, dos materiais e dos murais, mas também na liberdade que as crianças têm de circular pelo ambiente sem que isso se transforme em caos ou desordem.

A articulação de diferentes momentos, situações, atores, representações e concepções é o que garante o sucesso da parceria entre eu, aluna pesquisadora, e a professora regente. No confronto do discurso acadêmico com as vicissitudes da prática cotidiana irrompem reflexões que tanto dão corpo à minha formação inicial, quanto fomentam novos questionamentos na formação em serviço da professora regente. Nessa via de mão dupla, uma ponte se constrói para que mesmo munidas de saberes diversos, possamos partilhar um mesmo desejo: uma concepção do processo de aprendizagem tal qual uma orquestra, onde a singularidade e diversidade dos instrumentos garantem a beleza da sinfonia que se desvela cotidianamente.

#### REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. Volume 2. São Paulo: SME / DOT, 2006.

CAMPS, Anna et al. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos e MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado das letras, 1999.





# Uma análise em perspectiva



Profa. Sílvia Valéria Vieira<sup>31</sup>  
Profa. Eliana Ribas Pantoja<sup>32</sup>  
Profa. Elisabeth H. B. Cury<sup>33</sup>  
Profa. Lêda Jane dos Santos<sup>34</sup>  
Profa. Rosane Acioli R. Flamínio<sup>35</sup>  
Profa. Márcia Barbosa de Oliveira<sup>36</sup>

O que propõe este artigo é a análise de uma prática didática, cujo objeto é uma atividade de leitura em voz alta, numa superposição de olhares, que se inicia no registro de uma aluna pesquisadora, repassando indiretamente a proposta da professora regente, entremeada pelo parecer da professora orientadora, em seus comentários, por ocasião da devolutiva de um relatório de observação, de onde foi extraído. Acrescente-se a essa multiplicidade de olhares o diálogo necessário com a linha teórica da Secretaria Municipal de Educação e da Divisão de Orientação Técnica, SME/DOT.

Para a seleção deste objeto de análise, entre tão farto material que se tem em mãos, hoje, quando o Ler e Escrever está fechando o quinto ano de desenvolvimento de seu programa de alfabetização e transcorre uma maturidade natural de todos os componentes da

31 - Doutorado em Filosofia pela Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Espanha. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul.

32 - Mestre em Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americ pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul.

33 - Mestre em Língua Portuguesa pela Univesidade de São Paulo. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul.

34 - Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul.

35 - Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul

36 - Formada em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul.

parceria, foi eleito como principal critério a capacidade adquirida pela aluna pesquisadora para fazer conexões pertinentes entre as noções teóricas recebidas nas formações e a prática a que assiste e da qual participa na sala de primeiro ano.

Repassamos na íntegra o registro reflexivo da aluna, seguido da essência dos comentários de sua professora orientadora, o que aqui assume o caráter de uma amostra do processo de acompanhamento do aluno pesquisador em nossa Universidade, no que concerne à devolutiva de um relatório de observação:

*“Quando eu entrei no projeto, não compreendia muito bem algumas atitudes da professora com os alunos. Por exemplo, eu acreditava que, na hora da primeira leitura, seria interessante se ela perguntasse alguma coisa sobre o texto, procurasse no dicionário algumas palavras desconhecidas, fizesse referência a outros tipos de textos, mostrasse as ilustrações antes de virar a página etc. E a professora dificilmente adotava estes procedimentos.*

*Eu não sabia, mas a proposta é justamente o contrário do que eu acreditava ser correto. Como eu não tinha muita experiência, pensava e agia da forma como eu fui educada. Para mim era a mais adequada, pois eu ainda não tinha o conhecimento que tenho hoje, grande parte dele adquirido nos encontros de formação.*

*Ou seja, agora sei que a primeira leitura deve ser feita utilizando livros de literatura, livros que as crianças ainda não tenham a capacidade de ler sozinhas. Nesse momento as crianças devem estar em silêncio, a fim de adquirirem comportamento leitor, de perceberem que a escrita é a representação da fala e que há diferentes entoações para expressar diferentes emoções, entre outras coisas. Além disso, é muito importante o exercício de tentar saber apenas pelo contexto o que a parte de um todo quer dizer, mesmo quando ainda não conhecemos alguma palavra.*

*Considero muito importante num livro, as informações que ele traz*

sobre os personagens, lugares, entre outras coisas, pois assim o aluno imagina, cria hipóteses, concepções e interpretações sobre os conteúdos da leitura.

Por esse motivo acredito que esse momento essencial deve ser muito bem planejado e não pode ser desperdiçado.”

Diante desse registro, foram os seguintes os comentários da Professora Orientadora, como devolutiva:

*Realmente, se o professor deseja que seus alunos desfrutem da leitura que está sendo realizada, deve evitar fazer interrupções que podem cortar o fio da história, perguntas de verificação de entendimento e a explicação de palavras supostamente difíceis. Ao contrário, deve incentivar os alunos a seguirem a narrativa, sem se deterem no significado particular de certos vocábulos. Ajudar os alunos a descobrirem o significado do texto a partir do contexto é muito importante para o desenvolvimento do seu comportamento leitor.*

*A leitura de textos literários feita pelo professor possibilita que os alunos tenham contato com a linguagem utilizada para escrever, ainda que não saibam ler autonomamente. É uma situação que precisa ser contemplada na rotina do professor, pois, para aprender a ler e para aprender a gostar de ler é necessário que os alunos vivenciem sistematicamente experiências com a leitura e com os livros.*

Além disso, nesse horário nobre da aula,

*“eleger um texto literário numa versão recomendável para levar aos alunos, é ação altamente formadora, que ultrapassa os limites da alfabetização, constitui-se num aprendizado, entre outras virtudes, intuitivo, o da educação pela arte, de alcance formador, pois a literatura dá à criança leitora múltiplas formas de se ver o mundo.”*  
(COELHO, 1997)

A professora reforça os procedimentos recomendáveis, acrescentando:

*Para formar leitores proficientes, é imprescindível que o professor faça uma escolha criteriosa dos livros a serem lidos. Um procedimento proveitoso pode ser o da seleção de livros que os alunos ainda não têm autonomia para ler sozinhos – como está apontado no relato da aluna pesquisadora. Além disso, ler textos bem elaborados, de autores reconhecidos, pode ser outro critério interessante. O importante é que o professor se prepare para esse momento, lendo o livro previamente e evitando as versões adaptadas, com descrições de cenário e personagens reduzidas.*

Prossegue ainda a professora orientadora, sobre a prática didática em questão, a leitura em voz alta:

*Esse tipo de leitura contribui para transmitir à criança o prazer da leitura e o conhecimento do porquê ler, para que ela conheça outros mundos possíveis, desenvolva as possibilidades de ela ter contato e de apreciar linguagem de qualidade literária, conhecer diferentes gêneros, temas, autores, adquirindo um comportamento leitor, entre tantas razões, advindas da alfabetização pela diversidade textual. Conforme o Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador, “tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita podem e devem ser trabalhados de forma concomitante”. Sabe-se que o ato de expor os alunos aos textos para que se alfabetizem não é suficiente, da mesma forma que a aquisição do sistema alfabético e seu funcionamento, apenas, também não insere o aluno nas práticas sociais da língua escrita.*

Assim, nas relações que a aluna estabelece entre o processo de que participa no primeiro ano, onde pesquisa, os conteúdos de sua formação

no curso de graduação e nas aulas de *formação* do Ler e Escrever, sob a orientação da SME/DOT, constatamos algo a ser considerado: na Educação, em vários níveis, não só na faixa da *alfabetização*, é frequente o recém-formado ingressar na sala de aula como profissional e deixar para trás as orientações recentemente recebidas, em qualquer disciplina, e passar a proceder como vivenciou em sua formação, passar a repetir seus mestres – ainda que tenha havido avanços nas concepções pedagógicas, desde que foi aluno do ciclo básico. A aluna verbaliza:

*“Eu não sabia, mas a proposta é justamente o contrário do que eu acreditava ser correto. Como eu não tinha muita experiência, pensava e agia da forma como eu fui educada.”*

Julgamos um ganho uma declaração como essa, não só no que se refere à situação didática específica de que tratamos, *uma leitura em voz alta pelo professor*, mas um ganho pela demonstração de uma atitude ampla de respeito ao conhecimento, aos muitos saberes que esse modelo de *formação* está conseguindo conferir aos nossos acadêmicos, ou, se quisermos, novos professores, ingressantes na Rede de Ensino, em breve. Constituem esses *alunos pesquisadores* um novo grupo, com um perfil diferenciado por uma bagagem mais acurada, pois somam conhecimentos redobrados – os da graduação e os do *Ler e Escrever*, amalgamados, numa prática assistida, com tempo e espaço para reflexão alargados.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria. Análise didática**. São Paulo: Ática, 1997.
- LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.94-97.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º. Ano**: Guia de planejamento do professor alfabetizador - Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental I. São Paulo: SME/ DOT, 2006.



# Tecendo o olhar do futuro professor



Ms.Silvana Rodrigues Montemor Mollo<sup>37</sup>

Este texto revela as reflexões teóricas das práticas de leitura e escrita de professores e de alunos de escolas municipais da cidade de São Paulo, durante as capacitações realizadas na Universidade referentes ao *Programa Ler e Escrever: Prioridade na escola municipal – Toda Força ao 1º ano*.

O grande desafio da rede municipal é garantir a qualidade da leitura e da escrita de centenas de crianças, sendo que muitas questões decorrentes desse desafio vêm sendo relatadas pelos alunos pesquisadores nas observações diárias das práticas realizadas pelo professor regente. O Guia para o Planejamento do Professor Ciclo I, volume 1, parte do pressuposto de que a leitura pelo aluno deve ser frequente e a leitura de textos literários feita pelo professor deve ser permanente. Portanto, a sala de aula vai se transformando em um espaço de formação de leitores de muitos e diversificados gêneros. Nesse espaço, os leitores são as crianças e os professores, e a escola deve cumprir seu papel de facilitação e mediação no processo de alfabetização do educando. A escola deve ser um espaço facilitador aproximando a cultura e a práticas sociais através dos gêneros, ajudando o educando no seu processo de alfabetização.

As escolas municipais de São Paulo recebem, através dos Guias do TOF, orientações didáticas adequadas, os professores não estão sozinhos, têm encontros de formação dentro das próprias escolas e

37 - Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professora Universidade de Mogi das Cruzes, Campus Villa-Lobos.

os livros para sustentar as novas concepções de aprendizagem, com orientações como a de que todas as salas devem possuir um acervo de livros infantis e trabalhar com textos reais e com variedade de gêneros, como músicas, parlendas, receitas, histórias dos clássicos infantis, entre outros. Muitos professores estão seguindo as orientações sobre as expectativas relacionadas às práticas de leitura, realizando diariamente leituras diversas, feitas de forma coletiva ou individual, ora escolhidas por eles, conforme planejamento, e ora escolhidas ou trazidas pelos alunos. O importante é que esses alunos estão tendo acesso a diferentes textos e, conforme afirma o Guia, essa atitude permite que eles possam aprender o comportamento de leitor.

Os cursos de Pedagogia e Letras da UMC Villa-Lobos, por meio deste programa, vêm proporcionando experiências fundamentais para a formação dos futuros educadores, pois, através do processo de ensino e aprendizagem, das pesquisas teóricas e práticas, identifica-se mais uma possibilidade de colocarmos o nosso aluno pesquisador nas discussões e reflexões sobre a leitura e escrita, ou seja, a alfabetização e o letramento.

Cumprindo o desenvolvimento dessa proposta, principalmente no que diz respeito à discussão sobre a aquisição de conhecimentos de leitura e de escrita por crianças do 1º ano em escolas municipais da cidade de São Paulo, compreendemos esse processo – em que os alunos pesquisadores se reúnem para capacitação e relatos dos seus registros – como fundamental para a formação desses futuros professores e para o aperfeiçoamento do programa.

Assim, vão prosseguindo as capacitações e o olhar atento desses alunos pesquisadores, observando a prática e refletindo sobre a teoria, ajudando-os a traçar um novo caminho para a qualidade da sua formação. É importante ressaltar que, desde que entraram no Programa, um dos pontos de maior progresso deles foi compreender as mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização, superando o modelo tradicional das cartilhas.



Para esses futuros professores, no início tudo era novidade, apontavam um desconhecimento dos termos utilizados pelo professor, como sondagem, hipótese da escrita, horário coletivo, enfim, havia encantamento, desencantamento, ficavam perplexos com o cotidiano da escola, com a responsabilidade do professor; outros se sensibilizavam com os problemas das crianças, mas a cada encontro na UMC, seus conflitos iam tomando o rumo da pesquisa sobre o ler e escrever, a alfabetização e o letramento. Não foi fácil fazer com que esses alunos pesquisadores não desviassem o seu olhar, pois a escola é um espaço muito interessante, é um espaço único de encontros e desencontros, de alegria e de tristeza, de sucesso e de fracasso, é um lugar de ação, de ser ouvida e de ser acolhida. Um espaço vivo, e mais do que outros tempos, elas precisam de uma escola que lhes possibilite a construção de conhecimento sobre a língua materna. Segundo alguns relatos, as crianças situam-se em diferentes hipóteses de escrita: muitos na hipótese silábica com e sem valor sonoro convencional, e outros na hipótese alfabética.

Esses alunos pesquisadores relatam aspectos que envolvem a leitura e a escrita, observam que as crianças trazem conhecimentos prévios da sua realidade, através da oralidade de seus pais (cantigas, histórias), televisão (desenhos), entre outras fontes, e o professor tem o papel de participar das trocas e dos diálogos das crianças, podendo planejar, a partir dessa vivência, atividades que tragam sentido ao papel da escrita e produzam compreensão a respeito de sua função social.

Nos encontros de capacitação partíamos das lembranças desses alunos pesquisadores, de como foram alfabetizados. Muitos eram os relatos sobre a concepção da escola tradicional, o ensino voltado para a memorização por meio da repetição, o uso das cartilhas, o fracasso escolar, o conteúdo sendo o centro do processo, o professor sendo o único capaz de ensinar, alunos enfileirados, o silêncio e a obediência como norma. Os alunos pesquisadores relataram o medo e a angústia de errar, da caneta vermelha e de repetir mais de dez vezes a mesma

palavra, num processo mecânico, no qual a angústia de aprender afastava-os ainda mais do aprendizado e dos livros.

Inicialmente, recorreremos aos teóricos Vygotsky (1989) e Piaget (1986), e fomos encontrando várias respostas sobre a construção deste sujeito aprendente, como um sujeito ativo, que aprende com suas experiências, com o seu meio, com o outro e tendo como mediador o professor. Dessa forma, os alunos pesquisadores foram transformando seus registros em reflexões sobre o papel da escola, da concepção apresentada no material do Programa e da dimensão do processo de alfabetização como a base para outros avanços na aprendizagem.

É pela escolarização, alfabetização e letramento que se abre o caminho para a participação social. Repensar sobre teorias e práticas é um dos nossos desafios. A alfabetização ganha destaque no relato da aluna pesquisadora:

*Todas as crianças reconhecem a escrita do seu nome. Quando o professor faz leitura a maioria se mostra concentrada e consegue comentar partes da história. A professora da sala de leitura fez uma atividade de lembrar as histórias que ela havia contado no semestre passado, então as crianças contavam trechos e buscavam lembrar os títulos das histórias. A regente iniciou um projeto com receitas culinárias e solicitou que os alunos pesquisassem em casa a receita predileta e a trouxessem por escrito. Aconteceu que algumas crianças trouxeram apenas os ingredientes e não escreveram o modo de fazer. Foi muito interessante que, por causa disso, eles perceberam a importância de ter registrado, não só os ingredientes, mas o passo a passo. O produto final do projeto foi um livro de receitas culinárias escrito pelas crianças.*

Marinete Augusta de Oliveira Cunha.

Assim, os alunos pesquisadores permanentemente refletem sobre o desenvolvimento da alfabetização, compreendem a sua complexidade,

que esse processo é inacabado, e que essa concepção traz a importância principalmente dos primeiros anos de escolarização, alicerçando a cidadania. Foi um passo importante nos nossos encontros refletir sobre o que é um sujeito alfabetizado.

A sociedade não é mais a mesma, e as novas concepções de aprendizagens também. Atualmente muitos autores têm contribuído para a melhoria do processo de alfabetização e letramento. Repensar sobre teorias e práticas é um dos nossos desafios. Para tanto, precisamos, mais que em outros tempos, de tais competências, para que possamos construir verdadeiros sujeitos capazes de ler e produzir textos reais.

No âmbito destas reflexões, em cada capacitação percebemos as novas concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, pensamos sobre o papel da escola e, principalmente, a questão de como a criança se sente desafiada em um espaço que favorece a aprendizagem, com vários gêneros à sua disposição para a leitura e a produção de textos reais.

O Programa Ler e Escrever TOF– é fascinante para o aluno dos cursos de Pedagogia e de Letras, pois ressignifica a formação do profissional da educação, impulsiona a qualidade não somente da escola básica, mas também do ensino superior, pois traz o norte para que haja realmente um novo olhar entre a teoria e a prática, aproximando-as.

#### REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PIAGET, Jean. **A linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: Guia para o planejamento do professor alfabetizador. Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# III - Aprender...com quem?



**E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).**

*Jorge Larrosa*





# Experiências ternas, saberes eternos: uma construção dialética entre teoria e prática vivenciada na formação docente



Eliane Piva Ramalho<sup>38</sup>  
Thais Regina Carra Grosche Mendes<sup>39</sup>  
Regina Bruhns Rossini Andrade<sup>40</sup>

*Compreendere, por sua vez, significa “aprender em conjunto”. Isso exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão. Quando isso ocorre, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, com a análise via metodologia dialética.(PIMENTA, 2002, p. 209).*

Em 2009, aprender em conjunto foi o desafio que a equipe de DOT P<sup>41</sup> da Diretoria Regional de Educação Pirituba propôs como uma das metas de acompanhamento mais direto com os alunos pesquisadores que estavam nas salas do 1º ano TOF<sup>42</sup>, pois seria uma oportunidade para compartilharmos as experiências das parcerias vivenciadas nas salas de aula entre os APs<sup>43</sup> e os professores regentes das EMEFs<sup>44</sup>. Assim,

---

38 - Aluna pesquisadora da Faculdade de Educação - FEUSP

39 - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo

40 - Formadora da DRE Pirituba

41 - DOT P – Divisão de Orientação Técnico Pedagógica

42 - TOF – Toda Força ao 1º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I

43 - APs – alunos pesquisadores

44 - EMEFs – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

o desejo de compreendermos e efetivarmos esta rede de relações, se consolidou por meio de reuniões com alguns APs que estavam desenvolvendo ações significativas com os professores regentes do TOF, na perspectiva de construirmos um processo dialógico que possibilitasse um novo olhar sobre como o AP<sup>45</sup>, que tem na universidade, encontros de formação norteados pelas orientações que embasam o Programa Ler e Escrever, contribui por meio de sua ação com o fazer docente e a alfabetização dos alunos.

A ida a algumas escolas nos proporcionou manter um diálogo com alguns APs e nestes encontros, discutimos questões envolvendo a alfabetização, o letramento e o cotidiano escolar. Pudemos ouvir relatos nos quais ficavam evidentes o desejo do AP em contribuir não só com o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, mas também com a construção de um espaço dialógico, [...]em que a escola passe a ser sentida como realmente deve ser: de todos para todos.”, (SÃO PAULO, 2007, p.14).

Assim, ao acreditarmos nesta ação viva e rica de possibilidades, tecemos alguns encontros com os APs nas EMEFs para que pudéssemos manter um diálogo não só com a equipe escolar, mas também com o AP, buscando compor por meio de uma tessitura dialética, caminhos para uma aprendizagem significativa que corroborasse com as nossas reuniões de formação de professores e coordenadores pedagógicos, pois tais relatos se constituiriam também em oportunidades para entendermos o cotidiano escolar, suas especificidades, os mecanismos de superação e as intervenções que contribuem com uma educação de qualidade.

Participarmos deste processo enriqueceu-nos como formadores, pois o nosso desejo é construirmos uma escola que atenda efetivamente as necessidades cognitivas dos alunos, na qual todos possam concluir os estudos sendo leitores e escritores proficientes com autoria e autonomia de pensamento.

---

45 - AP – Aluno Pesquisador

Certamente, a parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com as universidades traz benefícios tanto para as professoras regentes das salas nas unidades escolares, com as contribuições dos APs, como também para estes, pois o seu olhar sobre a teoria e prática se constrói a partir da práxis vivenciada no cotidiano escolar e não somente nas linhas de um caderno universitário.

Desse modo, desejamos compartilhar a seguir tanto o relato da aluna pesquisadora Eliane Piva Ramalho, que durante todo o percurso formativo vivenciado na unidade escolar, demonstrou ética, responsabilidade e comprometimento com os alunos e com os seus fazeres e saberes, quanto o relato emocionado da professora regente Thais Regina Carra Grosche ao afirmar que *“o olhar dedicado e bem focado de Eliane foi um dos pilares da nossa parceria. [...] para garantir o crescimento do grupo-classe e a qualidade do trabalho pedagógico”*.

### **Vivenciando conhecimentos significativos de formação do aluno pesquisador e da professora regente**

#### **Depoimento da aluna pesquisadora Eliane Piva Ramalho**

Minha experiência com crianças, dentro de um contexto educacional, iniciou-se no final da década de 80, quando ainda cursando o magistério, fui convidada a participar como recreacionista em creches municipais na cidade de Bauru/SP. Vivenciei situações diversas que contribuíram para a minha formação, porém, ao concluir o magistério a minha vida tomou rumo bem distinto deste vivido.

Anos se passaram...

Em 2008, cursando Letras na USP, tive a oportunidade de participar do Programa Ler e Escrever, da Prefeitura Municipal de São Paulo e retomar as experiências significativas vivenciadas anos atrás, porém, agora, o momento era outro, o espaço era outro, minha função era outra – auxiliar na alfabetização, dentro de uma sala de aula, tendo como eixo norteador a formação de alunos leitores e escritores.

Assim, se a aquisição da competência leitora e escritora envolve propostas desafiantes, ações e intervenções relevantes no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores, a minha vontade de aprender enquanto aluna-pesquisadora foi ainda maior e, portanto, para compreender todos os enfrentamentos e quais ações poderiam contribuir para o alcance destas competências, busquei ressignificar e compreender o meu próprio processo de aprendizagem, pois segundo Severino (2004, p.18), “[...] cada geração de aluno que vai chegando, ao mesmo tempo que se deve apropriar do acervo da sua cultura, tem que entrar num processo de superação permanente, porque é assim que a ciência avança”.

Desse modo, o meu constante procedimento de busca-superação vivenciado cotidianamente na universidade e na sala de aula da EMEF, foi uma ação importante com a qual alinhavo o meu fazer, enquanto AP e o meu ser docente, como futura educadora, procurando mobilizar os conhecimentos, as estratégias e os caminhos, com o objetivo de transformar a realidade, para que a teoria discutida na Universidade não se distancie da prática e nas salas de aula das escolas, os alunos se tornem leitores e escritores competentes.

Medo, ousadia, risco, responsabilidade e desafios foram palavras que ecoaram em minha mente, mas segundo Crawford e McLaren (2008, p.369) ao citar Freire “[...] o que guia a experiência da revolução é a esperança, o ‘tempero indispensável em nossa experiência humana, histórica. Sem ela, em vez da história teríamos puro determinismo’[...]”. Assim, quando não nos acovardamos diante de uma situação, as ferramentas para o desempenho da função nos chegam facilmente. Tal afirmação justifica-se, pois ao ouvir sobre construtivismo, sondagem, tudo me era novo, curioso e foram as formações na universidade, os encontros na escola com a equipe da DOT P - regados de muita dedicação - e o estágio em sala de aula que me possibilitaram olhar para os conhecimentos que a criança constrói e entender que durante este processo, o que parece erro, nada mais é do que o resultado de um contínuo aprender.

A professora regente<sup>46</sup> da sala TOF que acompanhei em 2009 foi muito importante para o meu aprendizado e para as relações estabelecidas na escola, pois lembrando Charlot (2000, p.78), *“a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados [...]”* e, tais relações foram expressas por meio de um acolhimento carinhoso e pela aceitação em compartilhar as dificuldades, emoções, vitórias, alegrias e conhecimentos vivenciados por estes profissionais da educação. Deram-me oportunidades de vivenciar a leitura de livros, a explicação de jogos e o trabalho com arte. Os momentos com as crianças me deixaram bastante entusiasmada e propiciaram bons resultados de interação e construção de aprendizagem.

Pensando que a escola é um espaço no qual as crianças convivem com o multiculturalismo, compreender a diversidade e respeitar as diferenças são aprendizagens que devem ser construídas e propostas intencionalmente no cotidiano escolar. Assim algumas atividades elaboradas tinham como foco não só a aquisição do sistema de escrita e a formação de estratégias que lhes permitiriam conhecer as características dos textos, interpretar as informações contidas e lhes possibilitassem ampliar os conhecimentos sobre a leitura, mas também fazer com que os alunos observassem as mensagens contidas nos textos, como forma de propor reflexões sobre a diversidade e os diferentes sentimentos. Assim, escolhi o livro *“Como Nasceu a Alegria”*<sup>47</sup> de Rubem Alves. Iniciei a sequência didática com a leitura do livro, fizemos uma roda de conversa. Eles ouviam e queriam fazer comentários que giravam em torno da importância de ser feliz do jeito que somos.

As discussões levantadas na roda de conversa foram tão interessantes que aguçaram a minha curiosidade para observar a compreensão dos alunos sobre o assunto em foco. Dessa forma, para que todos participassem da atividade, propus que eles elaborassem

---

46 - Professora da EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte

47 - ALVES, Rubem. Como nasceu a Alegria. 16 ed. São Paulo: Paulus, 1987.

uma história por meio de um desenho, posto que estavam no processo inicial de aquisição do sistema de escrita.

Quando eles me entregaram as produções, comecei a sentir necessidade de uma explicação sobre o que estava acontecendo na cena do papel, e servindo de escriba, anotei em folhas cada história que me contavam.

O resultado foi muito bom, pois eles demonstraram por meio das imagens e também da história, que entenderam o objetivo das nossas reflexões que tinham o foco, na amizade, na alegria e na solidariedade como ações que ajudam a superar as diferenças. Os trabalhos foram criativos tanto na representação quanto na elaboração oral. Escrevi as histórias conforme ditadas pelas crianças e, salvo algumas interferências que foram feitas em relação à concordância, deixei transparecer nos textos a simplicidade infantil. As produções dos alunos foram expostas e posteriormente guardadas em seus portfólios. Estes registros colaboraram para tornar evidente o processo de evolução e aquisição do comportamento leitor e escritor, pois no final do ano a maioria dos alunos estava lendo e escrevendo.

### **Depoimento da professora regente Thais Regina Carra Grosche Mendes**

Uma das grandes preocupações dos professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental está em possibilitar que todos os alunos dominem o sistema de escrita alfabético no decorrer do ano letivo e possam ler e escrever com autonomia. Para que o professor tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem é necessário que as suas ações e intervenções sejam pontuais e, portanto, proponha agrupamentos produtivos de acordo com o objetivo da tarefa a ser realizada, estimule a leitura e a escrita por meio de atividades que contribuam para o desenvolvimento destas competências e habilidades. No entanto, devido à grande demanda de fazeres, o professor se frustra por não oferecer um atendimento mais individualizado no qual ele possa “olhar” mais minuciosamente para as aprendizagens e dificuldades que emergem desse processo de aquisição de conhecimentos.

Com a implantação do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal pela Secretaria Municipal de Educação, na qual uma das ações propostas, para que os alunos ampliem o conhecimento sobre a linguagem escrita, é a presença de um aluno pesquisador que acompanhe e auxilie o professor em seu fazer docente, eu tive melhores condições para a realização deste “olhar” mais atento, oportunizado pela parceria construída com a A.P.

É interessante destacar que Eliane acompanhava o grupo de perto, percebia as necessidades dos alunos e a partir das suas observações, procurávamos adequar intervenções para superar as dificuldades dos alunos, na perspectiva de que as nossas ações colaborassem com a aquisição de saberes significativos. Assim, ela observava cuidadosamente a conduta das crianças nos agrupamentos e juntas pensávamos em sequências didáticas adequadas aos diferentes níveis de conhecimento, para fazer ajustes em nosso planejamento que possibilitasse contemplar, por meio de atividades permanentes e ocasionais, a construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Os produtos finais de várias atividades também recebiam atenção direcionada da Eliane e sua habilidade em Arte foi determinante em muitas produções do grupo. Ela sugeria explorações variadas garantindo diferentes formas do fazer artístico. Um exemplo deste trabalho foi a reescrita do livro “Passarolindo”<sup>48</sup> em que cada criança deixou sua marca, por meio da confecção de um livro, no qual cada folha representava a reescrita do aluno com as suas respectivas ilustrações sob orientação da AP. Todo o grupo participou com grande interesse na confecção de todas as partes do livro. Foi muito gratificante e o resultado ficou lindo!!

Não posso deixar de mencionar o presente que Eliane me deu ao final do período de seu estágio, um livro de Rubem Alves – “Conversas sobre Educação”. O autor retrata tão bem nosso pensar ao apontar que:

---

48 - VALE, Mario. Passarolindo. Belo Horizonte: RHJ Livros, 1989.

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!”- e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto”. ( ALVES, 2003)

## **Experiências ternas e saberes eternos**

### **O olhar da Aluna Pesquisadora**

Os saberes vivenciados em 2009 extrapolaram a dimensão técnico-científica, pois os momentos com cada criança proporcionaram a oportunidade de me emocionar; um dentinho que acabava de cair, a leitura das primeiras palavras, a euforia da informação de que “o sol não estava preso ao céu por uma corda, e sim que ele flutuava pelo espaço”, que “*Shopping Bombom*” é mais simples (e mais gostoso!) de dizer do que “*Shopping Bourbon*”, que a camiseta branca do uniforme se transformará em “obra de arte” ao estampá-la com tinta “guache”.

Emoções... Descobertas... Experiências... São palavras que resumiram meu dia-a-dia durante o tempo em que eu estive em contato com as crianças. Foram muitas as aprendizagens e muitos os desafios e sei que eles serão constantes, mas todos os enfrentamentos, os encantamentos e a construção dialética entre teoria e prática, vivenciados na formação docente, permearão sempre o meu fazer, pois se constituíram em *minhas experiências ternas, meus saberes eternos*.

### **O olhar da professora**

Posso afirmar que o olhar dedicado e bem focado da Eliane foi um dos pilares da nossa parceria. Os objetivos comuns, nosso entrosamento,



a constante troca de ideias, os registros de dados coletados foram fundamentais para garantir o crescimento do grupo-classe e a qualidade do trabalho pedagógico.

Registro assim, minha sincera gratidão pela parceria, pelo trabalho harmonioso, não esquecendo que, sem o envolvimento das crianças não seria possível tão gratificante resultado.

### **O olhar de DOT-P**

Acompanhar alguns APs possibilitou vivenciar um processo formativo bastante significativo, pois ao ouvir os relatos, permeados pelo desejo, medo, ansiedade e responsabilidade com o trabalho a ser realizado, pudemos observar nas falas o quanto as relações estabelecidas na escola provocam em alguns professores um encantamento com o seu fazer docente.

Tal emoção se manifesta e materializa quando os alunos avançam em suas hipóteses de escrita e este fruto da construção de conhecimentos produz um saber com sabor de que sempre vale a pena investir na educação e nos espaços de formação.

O sucesso da parceria - AP e professor regente - fica evidente nos relatos da Eliane ao mencionar o carinho com que a professora a acolheu e permitiu que ela compartilhasse os seus fazeres e, da Professora Thais, ao apontar que o planejamento das atividades e das ações eram realizadas em conjunto.

Sabemos que compartilhar é uma ação complexa que exige vontade, conhecimento e mudança. Esta vivência saborosamente construída colaborou com as nossas reflexões ao observarmos como os tempos e espaços vivenciados na escola se transformam em tempos vividos com alegria quando as pessoas envolvidas neste processo se transformam em aprendentes. Estas “dicas” são importantes fontes de informação para refletirmos sobre o nosso papel de formadores de formador e repensarmos a nossa ação/intervenção, na perspectiva de que o nosso

fazer também deve ser inserido neste espaço imbricado pelo prazer de aprender, pois segundo Assmann:

*Educar é seduzir seres humanos para o prazer de estar conhecendo. [...] um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento e para alentar a sensação de alunos e docentes de que eles efetivamente se encontram inseridos num tempo pedagógico. (1998, p. 234-235)*

Assim, o espaço dialógico se fez presente, na experiência do professor regente, na paixão pelo novo desafio da AP, na vivência desta ação compartilhada com sabedoria pelos alunos e na oportunidade de nos reencantarmos com esta apaixonante tarefa de ensinar!

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus, 2003.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2.ed. atual. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRAWFORD, Jenifer; MCLAREN, Peter. Revolução. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. Coleção Docência em Formação.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o professor alfabetizador. v. 2. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Antônio Joaquim Severino fala sobre formação de professores, licenciatura e escola básica. **Dialogia**, v. 3, p. 9-38, out. 2004.

# Uma experiência de acompanhamento

Maria do Socorro Ferreira Gomes<sup>49</sup>

Em 2008, iniciamos o acompanhamento de uma EMEF na região da Zona Leste de São Paulo, após uma análise dos resultados das avaliações externas, os quais mostraram um desempenho dos alunos muito abaixo das expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, ocupando a escola um dos últimos lugares na classificação de resultados dessa região da cidade.

Demos início ao planejamento das ações de acompanhamento, no qual foi envolvida a Supervisora Escolar e uma formadora de Língua Portuguesa da equipe pedagógica da Diretoria Regional de Educação Penha.

O acompanhamento do trabalho pedagógico dessa escola foi um grande desafio para todos nós.

Ao planejarmos esse trabalho, tomamos o cuidado de incluir em nossa pauta de observações, aspectos relativos à composição da equipe técnica e docente da U.E., à organização e ao uso dos espaços e dos materiais disponíveis na escola, assim como às práticas desenvolvidas nas salas de aula e, por fim, como era feita a articulação do trabalho pedagógico na escola.

Sabíamos que a equipe técnica da escola não estava completa naquele momento, pois por questões diversas estavam ausentes: a diretora, o cargo de um dos coordenadores pedagógicos (CP) estava vago e a outra CP, por motivo de doença, entrava em licença

---

49 - Especialista em Alfabetização – ISE Vera Cruz – SP, formadora da DOT – P / DRE PENHA

médica reiteradas vezes ao longo do ano. A escola contava com duas assistentes de direção (AD) que se revezavam para atender todos os períodos e uma professora de educação física readaptada<sup>50</sup> que, a pedido da direção da escola, procurava ajudar o grupo de professores no trabalho pedagógico.

Ficou difícil para nós imaginarmos de que forma o acompanhamento daquela escola poderia contribuir para que ela conseguisse superar, se não todas, mas ao menos algumas das suas dificuldades naquele momento.

Qual seria o nosso ponto de partida? Que objetivos estaríamos perseguindo? Quais estratégias adotar? Seria possível em oito encontros dar conta de tudo? O que iríamos priorizar?

Eram tantas as questões que chegamos a nos perguntar se estávamos mesmo preparados para esse trabalho. O que seria acompanhar o trabalho de uma escola? Será que fazer o acompanhamento de uma escola com dificuldades seria elaborar relatórios do que observávamos em cada visita para entregar na DRE? Será que esse trabalho envolveria apenas nós e a equipe técnica da escola? Já que a equipe da escola não estava completa, com quem poderíamos contar?

Contudo, nessas condições, optamos por oferecer uma parceria para, junto com a equipe técnica disponível, desencadearmos ações que visassem o desenvolvimento de uma proposta pedagógica coletiva para o ano letivo.

Ao longo do ano de 2008, realizamos encontros mensais, ora com a coordenação pedagógica e a direção, ora com o grupo de professores em horário coletivo. Sempre buscando um diálogo que pudesse reverter em um trabalho pedagógico que contemplasse mais as necessidades dos alunos e, chamando atenção para as orientações curriculares e expectativas de aprendizagem, destacando o tratamento didático dos conteúdos abordados no Programa Ler e Escrever, com vistas a subsidiar o trabalho em sala de aula.

---

50 - Professor readaptado é aquele que por algum comprometimento de saúde é afastado das suas funções com os alunos.

Uma questão saltou aos olhos da equipe de acompanhamento, quando o grupo de professores, deixou muito explícito que as causas do baixo desempenho dos alunos eram a indisciplina e a sua falta de interesse e dos pais que não participavam da vida escolar dos filhos. Que nenhum esforço dos professores adiantava, uma vez que os alunos não correspondiam às suas propostas de diálogo e de aula. A equipe gestora da escola, embora não concordasse com esse discurso, tinha dificuldades para superá-lo.

Neste cenário, cada professor fazia o seu trabalho em sala de aula de acordo com as suas próprias convicções e sem maiores perspectivas de mudança.

Nosso trabalho de acompanhamento foi planejado com o objetivo de ajudar o grupo a melhorar as suas práticas, porém, decidimos que teríamos que enfrentar essa demanda sobre a “indisciplina dos alunos”, para não correremos o risco de sermos ignoradas por um grupo que, aparentemente, já tinha o laudo de todos os problemas da escola.

Agendamos uma reunião pedagógica, na qual discutiríamos essa questão. Descobrimos que os professores já haviam começado um levantamento de regras de convivência com os alunos. Combinamos com a equipe técnica que todos os profissionais da escola participariam dessa reunião, que todos teriam a oportunidade de se posicionar a respeito das regras propostas pelos alunos, iriam expressar suas ideias e contribuições para que os alunos desenvolvessem novas atitudes, um comportamento melhor na escola.

Essa reunião foi acontecendo e se aquecendo quando os professores e funcionários descobriram que tinham posições diferentes sobre as regras de convivência, sobre o que é indisciplina, sobre o que é direito e o que é dever de cada um, se as regras eram apenas para os alunos ou se todos os profissionais estavam incluídos. Não vamos relatar cada detalhe, mas o importante é que o grupo descobriu que não somente os alunos estavam precisando dessa reflexão, como também os próprios professores e funcionários.

Foi uma longa discussão até concluírem que o direito do aluno a uma boa aula, independe do atendimento dos pais ao que a escola exige, como o comparecimento às reuniões de pais, entre outros. Esse atendimento sem dúvida é imprescindível para que a família possa acompanhar o desempenho da criança na escola, mas não justifica a exclusão da criança da sala de aula - uma prática comum de encaminhamento do aluno “indisciplinado” para o banco da diretoria .

A partir disso, construiu-se um rol de combinados para a finalização da discussão com os alunos e a elaboração das normas de conduta que passaram a valer daí por diante.

As visitas de acompanhamento seguiram com o foco nas ações desenvolvidas com os alunos, buscando subsidiar a CP e os professores nesse sentido.

Percebendo a ausência de interlocutores para as escritas dos alunos, propusemos o resgate de um jornal que já havia existido na escola do qual, segundo os relatos, os alunos gostavam. A proposta era que todos os professores, ao discutir o contexto de produção de texto com os alunos, incluíam o jornal da escola como portador das produções. Dessa forma, as escritas das crianças poderiam ser publicadas no jornal para todos lerem.

Outra proposta comum ao ciclo I e II foi a criação de uma ficha de identificação para o aluno se inscrever no passeio da escola ou no campeonato de educação física, enfim, essa ficha teria diferentes graus de complexidade dependendo do ano do Ensino Fundamental. Essa prática entrou no currículo da escola, porque a avaliação externa revelou que mais de 70% dos alunos da 8ª série não sabiam preencher uma ficha de identificação.

Os professores do ciclo II desenvolveram projetos distintos, mas a grande maioria dos professores do ciclo I preferiu projetos já sugeridos nos guias do Programa Ler e Escrever.

Percebemos que a aproximação entre a formadora de Língua Portuguesa dos cursos oferecidos pela DRE (a mesma que compõe a equipe

de acompanhamento da escola) e os professores do ciclo I, favoreceu o envolvimento desse grupo do ciclo I, nas atividades propostas.

Assim, ficou mais fácil observar, durante a visita de acompanhamento na escola, as necessidades de formação do grupo do ciclo I e contemplá-las nas pautas do curso oferecido pela DRE.

No início de 2009, o resultado das avaliações externas ainda revelava muito a respeito do baixo desempenho das crianças e indicava o que possivelmente faltava no currículo da escola, mas não mostrava o que era oferecido como conteúdo aos alunos. Ou seja, precisávamos conhecer melhor o trabalho realizado pelos profissionais que ali atuavam, assim como os contextos de aprendizagens que os alunos vivenciavam, especialmente no ciclo II.

Em uma reunião preliminar na DRE com as ADs e a Professora readaptada, reiteramos nossa proposta de parceria para darmos continuidade às ações que a escola fosse desenvolver neste ano letivo.

Na primeira visita do ano na escola, vimos que apesar de o Projeto Especial de Ação (PEA) da escola ainda não estar pronto, todos os Planos de Ensino dos professores já tinham sido elaborados e entregues. Não existiam registros consistentes sobre a evolução das aprendizagens dos alunos além dos diários de classe dos professores.

Como eles terminariam o PEA sem uma coordenação pedagógica?

Nesta oportunidade, propusemos à equipe técnica, agora sem nenhuma CP, que solicitasse aos professores o registro de sua rotina de trabalho da última semana. Para isso, entregamos uma tabela contendo espaços para o registro de atividades em todos os dias da semana e a data de entrega.

Na data prevista, somente poucas rotinas foram apresentadas pelos professores, a grande maioria do ciclo I. Após insistirmos muito com a direção da escola, a maioria dos professores entregou o registro, com muitas ressalvas dos professores do ciclo II.

Em uma nova reunião da equipe de acompanhamento com a professora readaptada da escola, na DRE, discutimos sobre os registros.

A análise revelava atividades isoladas, os professores do mesmo ano do ciclo cumpriam rotinas diferenciadas, os tempos dedicados às diferentes áreas (LP e Matemática, por exemplo) eram distintos no mesmo ano do ciclo, não havia uma organização dos conteúdos em atividades sequenciadas ou projetos didáticos. Somente no ciclo I (em algumas turmas) observamos que a leitura da literatura feita pelo professor era uma atividade permanente. As práticas sociais de leitura e escrita estavam ausentes na grande maioria dos registros.

Reconhecemos que o Projeto pedagógico da escola deveria ser de autoria dos profissionais que ali se encontravam, porém, na ausência de um coordenador pedagógico, sentimos a necessidade de ajudar na elaboração do PEA da escola. Formulamos algumas perguntas norteadoras das discussões realizadas nos horários coletivos, a fim de que os professores percebessem que o projeto tinha que ser viável e que todas as suas ações deveriam estar voltadas para aqueles objetivos.

Decidimos, então, realizar encontros quinzenais de acompanhamento em 2009 e ganhamos o reforço de mais uma formadora de Dot-P, da área de matemática.

Para estabelecermos um diálogo com os professores, antes, procuramos novamente ouvir o que pensam sobre as causas dos baixos resultados da escola. A indisciplina e o desinteresse dos alunos já não era um consenso. Outras causas também foram citadas, como o elevado número de alunos com NEEs, por exemplo e as dificuldades na formação inicial dos professores das diferentes áreas para o trabalho com os gêneros em sala de aula.

Registramos mais algumas pistas para o nosso trabalho de acompanhamento.

Durante todo o processo de intervenção pedagógica, a Supervisora Escolar sempre esteve presente no planejamento, nas discussões coletivas e, em outros momentos, se incumbia também de realizar reuniões com a direção da escola, procurando articular e garantir que os recursos materiais fossem viabilizados e as propostas discutidas com os



professores fossem de fato realizadas. Ao mesmo tempo, discutia com a equipe do CEFAI<sup>51</sup> na DRE, solicitando o envio de um especialista para contribuir com os professores dos alunos com NEE.

A urgência em designar uma nova coordenadora pedagógica foi sanada. A antiga professora readaptada, agora coordenadora pedagógica, confessou-nos que ainda tinha muito para aprender, pois nunca havia exercido essa função. Diante disso, decidimos continuar o trabalho com os professores, mas contando com a presença da nova CP. Aos poucos, fomos intercalando alguns encontros com os professores e outros de elaboração de pauta com a CP na DRE, com o objetivo de subsidiar o trabalho dela no horário coletivo.

Com o passar dos dias, vimos que uma boa relação de parceria era possível, pois nos intervalos entre os encontros com os professores, nos horários coletivos, nos reuníamos com a nova CP com o intuito de saber se as nossas discussões com o grupo de professores estavam se refletindo nas salas de aula.

Via de regra, solicitávamos cópias de cadernos e atividades das crianças para entendermos, um pouco, os tipos de desafios que os professores estavam propondo aos seus alunos.

Esse movimento nos permitiu planejar algumas intervenções nos encontros posteriores com os professores, como por exemplo: Discutir sobre a necessidade de reorganizar a rotina de trabalho; Explicar as modalidades organizativas e mostrar como elas ajudam a planejar e a organizar a rotina; Socializar uma atividade de leitura compartilhada com o propósito de subsidiar a leitura de textos com os alunos; Compartilhar uma atividade de escrita e de revisão de texto, proposta no Guia do professor alfabetizador destacando os encaminhamentos didáticos; Orientar sobre a importância do registro como instrumento de observação e reflexão dos avanços e dificuldades dos alunos, entre outras.

---

51 - Centro de formação e apoio a inclusão.

Um fato marcante foi sentir as diferentes reações dos profissionais que ali se encontravam, em relação ao nosso trabalho.

Os professores do Ciclo I eram mais receptivos e dialogavam mais com as nossas propostas, ora revelando suas dificuldades em sala de aula, expondo suas dúvidas com vistas a possíveis esclarecimentos, ora querendo expor seu trabalho, orgulhosos de terem obtido algum sucesso com os alunos. Contudo, os professores do Ciclo II, sempre se mostravam muito reservados e silenciosos, às vezes até resistentes. Percebemos que não estávamos conseguindo muita coisa com eles. Mas investimos na parceria com a supervisora da escola e com a equipe técnica, trocando ideias e unindo esforços.

A participação da supervisão nesse processo foi fundamental para que pudéssemos dar continuidade tanto às reflexões coletivas, como com a equipe técnica. Esclarecer que todos éramos responsáveis pelas aprendizagens dos alunos e que não estávamos lá apenas para uma visita de cortesia entre amigos, mas em um encontro de profissionais em busca de um mesmo objetivo - melhorar as aprendizagens dos alunos - foi crucial.

Em diversos momentos, sentimos a necessidade de relativizar alguns aspectos que se mostravam frágeis no trabalho em sala de aula, destacando mais os pontos positivos na prática de alguns professores, uma vez que eles se revelavam muito comprometidos nas discussões e se esforçavam em obter algum resultado.

Um exemplo foi quando a professora de ciências disse que já estava propondo aos alunos a escrita de um artigo de opinião<sup>52</sup>. Parabenizamos a professora pela iniciativa, reforçamos a necessidade desse importante trabalho, que consta nas orientações curriculares e expectativas de aprendizagem e pedimos que socializasse a sequência didática utilizada.

Nessa oportunidade ficou evidente que a professora precisava de uma orientação mais aprofundada a respeito das características do

---

52 - Na Prova São Paulo, os alunos dessa escola tiveram um desempenho muito abaixo das expectativas na escrita desse gênero de texto.

gênero “artigo de opinião” e das especificidades da linguagem presente nesse texto. Isso nos motivou a propor que - no encontro seguinte - traríamos algumas “dicas” para ajudar nesse trabalho com os alunos.

Aproveitamos o contexto para subsidiar o grupo sobre as especificidades do artigo de opinião, a importância de organizar o ensino em sequência didática, a importância de trazer bons modelos de artigo de opinião para ler para os alunos, ler com os alunos e propor a leitura autônoma, enfim, o texto foi a base de uma discussão, onde todos concordaram que aquela seria apenas a primeira versão de um artigo de opinião da criança, pois a professora daria continuidade ao ensino deste conteúdo.

Seguimos com o trabalho e, em determinado momento, a CP em uma de suas pautas com o grupo – a nosso pedido - perguntou sobre o que eles gostariam de discutir, com a equipe de acompanhamento. Para nossa surpresa, ela nos disse que os professores do ciclo II haviam mostrado interesse em aprender sobre a escrita de textos informativos.

Nossa reação – extremamente arriscada – foi de negação. Somente atenderíamos o pedido se algum professor do ciclo II estivesse de fato trabalhando, ou disposto a trabalhar, com a produção de textos informativos em sala de aula e nos enviasse uma primeira versão do texto escrito pelo aluno com a sua consigna.

Após uma boa e ágil articulação da coordenadora, recebemos as produções e planejamos a pauta do encontro a partir do texto de uma criança.

Ao retornarmos à escola pedimos desculpas aos professores do ciclo I, que estavam presentes, e dissemos que aquele encontro havia sido preparado especialmente para os professores do ciclo II, pensando naquela criança da 5ª série. Contudo, pedimos que os professores do ciclo I prestassem bastante atenção mesmo assim.

Analisamos a escrita do aluno, perguntando para os professores do ciclo II: o que o aluno já sabe, o que ele ainda precisa aprender e o que deveríamos priorizar em uma possível revisão. Foi um longo caminho

até eles perceberem que a escrita, do ponto de vista do discurso, teria que ser a prioridade e que a ortografia teria que ser o último foco.

Trabalhamos com eles, dessa vez, uma seqüência didática sobre o gênero “Notícia”. O propósito era ajudar os professores das diferentes áreas a aprenderem mais sobre o assunto. Novamente o ponto de partida foi o texto da criança. Todos os professores do ciclo II participaram muito e se mostraram muito interessados, talvez porque aquela criança da 5ª série era aluna de muitos dos que ali se encontravam.

O encontro foi considerado muito produtivo também pelos professores do ciclo I que disseram que os encaminhamentos didáticos para a produção de textos se assemelhavam com aqueles que eles já estavam estudando.

Para a abertura desse diálogo, vimos imposta a necessidade de dar oportunidade para os profissionais da escola se sentirem contemplados em suas expectativas e reconhecidos em suas ações.

Foi imensurável a satisfação de todos na escola, quando os resultados da Prova São Paulo de 2009 foram divulgados. Descobriram que a escola atingiu a meta prevista para o segundo ano do ciclo I e mais, todos os outros anos do ciclo I e II avaliados também melhoraram sensivelmente em relação aos resultados anteriores.

Foi assim que o discurso inicialmente usado para justificar os baixos resultados da escola nas avaliações externas, gradativamente foi dando lugar às idéias dos professores a respeito de como garantir bons desafios para os alunos, em relação aos objetivos que gostariam de atingir.

#### REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas**. Prova São Paulo. Prefeitura de São Paulo, 2009.

# Minha narrativa pedagógica

Paula Julio Agnello<sup>53</sup>

A primeira coisa que veio a minha mente quando propuseram a escrita deste texto foi: que gênero é este? O que é uma narrativa pedagógica? Entendo que seja um relato de experiências de vida relacionadas à formação, acompanhado de uma reflexão...

Começo pensando na minha formação primeira, ou seja, o ambiente da minha criação, da minha família. Quando criança não temos noção da importância que isto tem. Meu pai ilustrador, publicitário, minha mãe professora, alfabetizadora. Assim nosso cotidiano, meu e de meus irmãos, livros e mais livros, revistas, enciclopédias, jornais, viagens nas férias pelas capitais dos estados brasileiros. . . Hoje eu sei como isso contribuiu para análises, relações, reflexões que faço nas leituras, até exemplos que dou nos momentos de formação de professores.

Da infância remeto-me para o magistério, pois este também tem um destaque na minha construção pessoal. Estudei na Escola Municipal Derville Allegretti. Um magistério de ponta na minha época de estudante. Pude conhecer os estudos de Emilia Ferreiro, as experiências na didática da Matemática da Escola Experimental da Lapa, as idéias de Piaget, Freud, Vigotsky, entre outros, além de estagiar em escolas excelentes, principalmente de educação infantil, o que me fez apaixonar pela educação desta faixa etária.

Ainda no 4º ano do magistério, comecei a cursar História na USP. Não me perguntem o porquê. Talvez porque achasse, ingenuamente,

53 - Formadora de DOT – P / DRE Jaçanã.

que o curso de pedagogia seria uma repetição do magistério. Resultado: não me tornei historiadora ou professora de história, contudo li tantos livros e partes de livros, convivi com tantas pessoas interessantes, acompanhei as questões sociais e políticas, construí princípios que me guiam até hoje e, com certeza, a faculdade de História também ajudou a fortalecer a pessoa que sou hoje.

No 4º ano de faculdade, tive oportunidade de ingressar na Prefeitura Municipal como professora de Educação Infantil. Com as idéias do magistério e da faculdade, os conselhos sobre o controle da disciplina da minha mãe, as propostas que tinha observado nos momentos de estágio e muita intuição, assumi uma sala de segundo estágio, com 38 crianças de 5 anos. Posso dizer que, apesar da minha pouca experiência, as crianças avançaram.

No ano seguinte, me removi para uma Escola Municipal de Educação Infantil do outro lado da cidade, próxima à minha casa. A coordenadora entregou uma lista de duas páginas de atividades com o nome, listas, parlendas, letras de música. Cada uma trazia uma breve explicação de como deveria ser realizada. Aliado a estas boas sugestões, que hoje consigo reconhecer como tal, identifiquei-me com duas grandes parceiras. Planejavamos, decidíamos, avaliávamos, registrávamos juntas. Com uma aprendi muitas dicas de gestão de sala de aula, organização das crianças, com a outra, muitas leituras e estudos no horário da Jornada de Trabalho Integral, implantada à época.

Na época que eu trabalhava nesta EMEI, fiz a chamada Complementação Pedagógica e conheci pessoas muito especiais, algumas amigas minhas até hoje. Aprendi muita coisa e quando eu estava há quatro anos como professora, prestei concurso para coordenação e direção. Passei nos dois e logo me vi diante da tarefa de ter de escolher.

Assim no final de 1995, exatamente dia 25 de novembro, assumi como Coordenadora Pedagógica numa escola de Ensino Fundamental. Com cinco anos incompletos como professora, tornei-me coordenadora. Confesso que cheguei à escola muito assustada e, nesse momento fez

toda diferença a diretora que lá se encontrava, um exemplo de gestora, de liderança, muito respeitada pela equipe. O grande apoio que me deu e a confiança que depositou no que poderia um dia ser a minha coordenação foram determinantes para mim. Mesmo bem jovem, tinha acabado de fazer 25 anos de idade, fui muito bem recebida e respeitada pela equipe, graças ao aval de D. Ingrid.

No ano de 1996, não existia uma política educacional definida para a rede municipal. O governo fez um convênio com a Faculdade de Pedagogia da USP e tivemos uma formação de um ano com encontros semanais. Dois encontros foram de questões gerais da pedagogia, e no decorrer do ano tivemos aula de metodologia das diferentes áreas de conhecimento. Especificamente, os dois primeiros dias gerais, onde tivemos orientações em relação à função do coordenador, como organizar a rotina de CP, planejar a formação, quais eram as prioridades, foram muito importantes para mim, iniciante na função de coordenadora. Sempre tive a clareza do meu papel principal: a formação de professores. Só não sabia exatamente como encaminhar, o que e como estudar, como fazer professores de vinte anos ou mais - de carreira - refletirem sobre sua prática.

Aprendendo a coordenar, passei por várias formações e tivemos uma formação do Espaço Pedagógico que tratou dos instrumentos metodológicos, com grande destaque para importância do registro e consequente reflexão do educador. Confesso que eu já tinha o registro como algo fundamental, afinal registro é história. Agora, via-o como aliado na formação das professoras. A importância de se refletir sobre a prática, o quanto ao escrevermos avaliávamos o ocorrido e podíamos planejar novos caminhos, a reflexão de um contribuindo para aprendizagem de outros.

Em 2002, iniciei o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) para coordenadoras pedagógicas e um novo conceito de formação começa a nascer para mim: *a tematização da prática*. A reflexão e teoria a partir da prática. Cheguei a gravar (bem amadoramente) uma

professora de 3º ano de alunos que não dominavam o sistema alfabético de escrita, escrevendo letra de música com letras móveis, como tarefa para minha formadora, sempre trazendo uma situação-problema para refletirmos. Contudo, nesse mesmo ano engravidei de gêmeas e no ano seguinte mais uma gravidez, e só em 2005, depois de colocar Rita, Renata e Lucas no mundo retornei para escola.

Levei um tempo para engrenar, muita esperança no novo governo, poucas idéias. Até que, em agosto de 2005, foi publicado o Comunicado 816, que apresentava o Programa Ler e Escrever. Lembro-me, como se fosse hoje, de chegar à sala dos professores com o Diário Oficial na mão e comentar com as professoras que, finalmente, tinha chegado aquilo que queríamos, algo que vínhamos fazendo por ensaio e erro seria sistematizado e organizado, inclusive uma concepção de aprendizagem claramente definida para toda Rede Municipal de Ensino, algo que em catorze anos de carreira eu ainda não havia presenciado. Agora digo que foi amor à primeira vista pelo Programa Ler e Escrever. Na mesma semana, comecei a pensar quem seriam as professoras que deveriam pegar as salas de TOF e a sala de PIC. E, na semana seguinte, já tinha começado a convencer as eleitas. Logo consegui convencer exatamente as pessoas que eu queria: professoras com práticas qualificadas, super competentes e envolvidas com a aprendizagem dos alunos. O primeiro grande passo para o sucesso do programa na nossa EMEF estava dado.

Em 2006, o programa se efetivou, iniciou a formação para coordenadores pedagógicos. As pautas, muito bem pensadas, aproximavam-nos do programa e traziam propostas de formação que podiam ser encaminhadas diretamente com as professoras no horário coletivo de estudo. Recordo-me de uma, especificamente, que foi crucial para mim. O programa falava em duas dimensões da alfabetização: o sistema de escrita e a linguagem que se escreve. O que isso queria dizer? Quando identificamos no material do PIC qual atividade tinha como foco o sistema de escrita e qual atividade tinham como foco a linguagem, tudo ficou claro.



No segundo semestre de 2006, fui convidada pela equipe de DOT para ser formadora de uma das turmas de TOF. Que desafio! Continuaría como CP e, ao mesmo tempo, quinzenalmente, seria formadora da turma da tarde do TOF. Com a somatória do meu percurso, posso afirmar que isto resultou a formadora que sou hoje. Estudando com a equipe de DOT-P as pautas de formação do TOF e suas respectivas “colas”, participando das formações no Círculo de Leitura de SME, ao mesmo tempo, acompanhando de perto as salas de TOF (1º ano) na minha escola, os avanços na aprendizagem das crianças de 4º ano PIC (Projeto intensivo no ciclo o destinada a alunos que não dominavam o sistema alfabético de escrita), apropriei-me das estratégias de formação que organizam o Programa Ler e Escrever, que problematizando a prática introduzem uma metodologia reflexiva de aprendizado. Se é preciso colocar problemas para os alunos resolverem, na homologia dos processos, precisamos fazer o mesmo com os professores.

No final de 2007, fui definitivamente para o DOT-P, agora não mais como colaboradora, mas como componente da equipe do Ciclo I. E então, assumi em 2008 a formação de Língua Portuguesa das coordenadoras pedagógicas do Ciclo I. Recebia as pautas de SME e fazia algumas adequações à minha turma. Posso dizer que, minha experiência como coordenadora no Programa ajudou muito, pois podia sempre exemplificar com caminhos que havia percorrido.

Quero destacar que no ano de 2008, nossa equipe de DOT pode contar com a assessoria da Kátia Lomba Bräkling, assessora de SME na elaboração do Programa Ler e Escrever. Não foram muitos encontros, mas cada um equivalia a quase um semestre de uma boa faculdade. A Kátia é especial, tem muito conteúdo e, sistematiza os conhecimentos de uma maneira estruturante. Desta forma, eu também consegui sistematizar os conteúdos essenciais de produção textual e leitura, o que me permitiu organizar no ano de 2009 a formação de Língua Portuguesa dos Coordenadores Pedagógicos do Ciclo I em três eixos: Escrita e leitura na Alfabetização inicial, Práticas de Leitura e, Produção e Revisão Textual.

Avalio como muito positiva a formação dos coordenadores realizada nesse ano. Organizando cada eixo em cinco dias corridos, foi possível realizar uma sequência didática para cada um, com um maior aprofundamento do que nos anos anteriores. Todos refletiram muito sobre suas próprias práticas, sobre a função do coordenador, a importância da supervisão de prática, as devolutivas, a contribuição do coordenador para reflexão do professor sobre sua prática. Sei que avançaram, só nos resta saber se todo esse aprendizado irá refletir onde está toda razão dessa nossa formação: no aprendizado e avanço dos nossos alunos nas competências leitora e escritora.

Tentando concluir, em síntese, entendo que uma formação familiar de muita leitura, com um aprendizado teórico sobre a concepção construtivista de aprendizagem ainda no magistério, uma formação cultural geral na faculdade de História, uma parceria na minha prática pedagógica na EMEI Luis Gama, um exemplo de gestão na EMEF Faria Lima, a tematização da prática com o PROFA, o Programa Ler e Escrever, suas formadoras e estratégias de formação, com a sistematização dos conteúdos, construí a formadora Paula.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. "Para ensinar a escrever" e "Para ensinar a ler". In: **Cadernos da TV Escola** – Língua Portuguesa. Brasília, 1999.
- CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

# Projeto TOE, relato de uma experiência inesquecível



Andreza Estevam da Silva<sup>54</sup>  
Maria Carmen Bianco<sup>55</sup>

Quando iniciei como aluna pesquisadora no Programa Ler e Escrever; prioridade na escola municipal - Toda força ao 10 ano (TOF) tinha uma outra visão sobre a alfabetização, pois o trabalho realizado em sala de aula é mais intenso do que a percepção de quem não vivencia essa realidade. A partir do momento em que passei a acompanhar essa iniciativa implantada pela Prefeitura de São Paulo, mudei minha forma de pensar sobre a alfabetização.

A forma como fomos alfabetizados é uma referência muito forte em nossas vidas. Quem não se lembra da cópia das vogais e das famílias silábicas em sua primeira série? Percebo que agora tudo é muito diferente e mais significativo. Como cheguei nesse ano com o processo já em andamento, a professora regente me relatou:

*“A prática de leitura e escrita numa sala de alfabetização é muito dinâmica e totalmente reflexiva. Alguns aspectos são considerados importantíssimos para que ocorra um bom andamento no processo de aprendizagem de cada criança. Tais pontos estão baseados nos tipos de atividades que são apresentados diariamente e que podem ser permanentes ou ocasionais” (Prof<sup>a</sup> Maria Carmen Bianco).*

---

54 - Aluna pesquisadora da Faculdade Sumaré

55 - Professora regente da EMEF professora regente da E.M.E.F. Prof<sup>o</sup> Arlindo Caetano Filho

Explicou ainda que iniciou as atividades fazendo a interação entre os alunos, a partir dos crachás com seus nomes.

A alfabetização já não é feita a partir de palavras soltas da cartilha, mas dos próprios nomes dos alunos. A professora regente me contou que prepara os crachás, a fim de que possam reconhecer as letras dos seus próprios nomes e dos colegas, possibilitando a ampliação do repertório de letras de cada aluno. Relatou que, dessa forma, as crianças aprendem as letras que compõem os nomes dos colegas.

*“Todos os dias as crianças coletivamente fazem a leitura das letras do alfabeto para que principalmente, as que não possuem repertório de letras, possam tê-las inicialmente de memória e, paralelamente, fazer relações com as iniciais do nome próprio ou de palavras de uma lista, por exemplo”, cita a professora Maria Carmen.*

Esclarece também:

*“Há uma Rotina Diária que contempla a leitura do professor, a leitura e a escrita do aluno e a ação do professor como escriba, respeitando a hipótese de escrita de cada criança, com atividades e com objetivos diversificados, porém estimulando e desafiando os alunos com intervenções da professora ou aluna pesquisadora para que ocorra o avanço almejado. Estas atividades podem ter como base qualquer disciplina não apenas a Língua Portuguesa e o ponto de partida para o planejamento e as intervenções a fazer com cada aluno dependem da análise e interpretação da sondagem mensal”.*

A prática de registrar na lousa a rotina do dia com alunos é também muito interessante, porque lhes proporciona a familiarização com um conjunto de palavras que frequentemente se repetem, como é indicado no Guia de planejamento do Professor alfabetizador:

*[...] palavras relacionadas à rotina passarão a fazer parte do vocabulário dos alunos, e o contato com a escrita dessas palavras acabará se tornando uma referência para a escrita de outras palavras. Pouco a pouco, os alunos começarão a reconhecer partes da escrita dessas palavras – as letras com as quais começam ou terminam, a presença de um acento etc. (SÃO PAULO, volume I, 2006, p. 78).*

Além disso, o registro da rotina ajuda muito na organização das próprias crianças durante o período em que se encontram em sala de aula. A prática de reservar um espaço de tempo para cada atividade também quer influenciá-las no sentido de que, futuramente, consigam se organizar em tudo o que forem fazer.

Outro aspecto bastante significativo e motivador no trabalho da professora regente envolve cantigas que os alunos adoram cantar. Tal atividade permanente tem como um dos seus objetivos a memorização das cantigas. Mais uma vez, percebo o trabalho da professora em sintonia com as orientações do Programa:

*As cantigas populares emocionam os alunos (...). Isso ajuda a ampliar o seu repertório de cantigas e, principalmente, proporciona uma intensa experiência com textos que fazem parte da nossa tradição. Enfim, emociona, além de favorecer a construção de conhecimentos sobre a língua escrita e o sistema de escrita. (...) é importante eleger um repertório de pelo menos dez cantigas com as quais os alunos trabalharão de forma intensa. A intenção é que eles memorizem essas cantigas e, em atividades pontuais de leitura e escrita, possam utilizar o conhecimento que já possuem sobre o conteúdo para analisar a sua forma escrita. (SÃO PAULO, Volume I, 2006, p. 115).*

Saber textos de memória é muito útil nesse processo inicial de alfabetização, pois a criança, por conhecer o conteúdo que está escrito, pode concentrar-se na reflexão sobre onde e como estão escritas as diversas palavras que compõem o texto.

A professora regente também trabalha com a leitura de histórias todos os dias. Ela realiza a leitura de bons textos com a finalidade das crianças gostarem do ato de ler. Procura sempre partir dos gostos e interesses ampliando o repertório do grupo. A história é lida de uma forma envolvente. Cada aluno acaba tendo um tipo de reação durante essa atividade e, por meio de questionamentos, as crianças vão acionando estratégias de leitura:

*Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Existem estratégias de Seleção (o leitor deve atentar-se aos índices úteis); Antecipação (torna possível prever o que ainda esta por vir, com base em informações explícitas e em suposições) ; Inferência (permite captar o que não esta dito no texto de forma explícita) e Verificação (torna possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas) (SOLÉ, 1998, p. 67).*

A cada trecho lido ficam eufóricos em saber o que irá acontecer. A partir das questões propostas pela professora, surgem as respostas mais variadas e, finalmente, verificam no decorrer da leitura, quais as hipóteses estavam corretas. “A criança coloca seu pensamento, imaginação e reflexão à tona, e, com o decorrer da leitura verificam suas hipóteses e certificam-se de suas interpretações.” ( Profº M. Carmen Bianco).

Outro aspecto observado no decorrer do ano, e que tem sido uma atividade permanente é o empréstimo de livros, que acontece três vezes por semana com o intuito de estimular a leitura junto à família. Nesse segundo semestre, propositadamente, a professora colocou na caixa de empréstimo livros de contos clássicos e, paralelamente em sala de aula, fez a sua leitura, aqueles que têm um vocabulário próprio dos contos tradicionais, com a riqueza de informações e detalhes de características dos personagens. Novamente, percebo o trabalho da professora regente fundamentado nas idéias presentes no Programa:

*Na hora de escolher a fonte, ou seja, o livro que traz essas histórias evite versões adaptadas, curtinhas, que não trazem sequer a descrição dos personagens e do cenário onde se passa a trama. (SÃO PAULO, Volume I, 2006, p. 83).*

A intenção da professora é justamente fazer com que os alunos percebam as diferenças entre as versões e reconheçam as formas mais completas e envolventes.

Uma das histórias escolhidas para que fizessem a análise de diferentes versões foi Chapeuzinho Vermelho. As crianças foram agrupadas - alunos com leitura fluente e não fluente com o intuito de que o leitor mais experiente ajudasse o colega.

Os alunos – com a ajuda da professora - participam da atividade de comparação e análise de trecho de duas versões da mesma história com o objetivo de “ Aproximar-se da linguagem usual dos contos de fadas, comparar as diferentes formas de expressar o mesmo conteúdo e ampliar os recurso discursivos “. (SÃO PAULO, Volume III, 2006 p. 143).

Em outro momento o mesmo grupo realiza com a professora Carmen a leitura do mesmo trecho só que do conto original dos irmãos GRIMM, partindo para um registro coletivo das observações realizadas pelos alunos. Tal registro em uma nova sequência didática servirá de apoio para a atividade de reescrita de conto de fadas.

Uma das intervenções realizadas foi com um aluno que se encontrava na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. O objetivo era ajudá-lo a observar não só as letras iniciais, mas também as finais das palavras que faziam parte da lista em uma atividade de leitura.

Com a lista dos personagens dos contos de fadas em mãos, a professora faz o seguinte questionamento ao aluno: “Onde está escrito Chapeuzinho?” e o aluno aponta para a palavra caçador. Ela então realiza um novo questionamento: “Com que letra começa a palavra Chapeuzinho?” e o aluno responde que é com a letra “c”, razão essa pela qual apontava para caçador ao invés de Chapeuzinho.

Em seguida lança a pergunta: “Com que letra termina o nome da palavra Chapeuzinho?” O aluno imediatamente responde que é com a letra “o”.

Mais uma vez a professora intervém: “Mas você apontou para esta palavra - referindo-se a caçador - e agora?” A partir de então, o aluno percebeu que a escolha que tinha feito estava errada e rapidamente apontou para a palavra correta que era Chapeuzinho.

A professora regente explicou também que se na lista houvesse outras palavras com letras iniciais e finais iguais, deveríamos realizar questionamentos que ajudassem o aluno a analisar as letras que compunham o meio da palavra, nunca lhe dando a resposta imediata, proporcionando-lhe assim, momentos de reflexão sobre a escrita com objetivo maior em ajudá-lo a avançar em sua hipótese.

Neste dia participei ativamente das intervenções com a professora Carmen, e fica claro o planejamento de variações de atividades:

*“Todos estão envolvidos e trabalham sobre o mesmo tema, mas o foco da atividade depende do que a criança sabe sobre a escrita e o que precisa saber, por isso, utilizo como estratégia o agrupamento produtivo e seleciono a atividade possível, mas desafiadora”* Cita a profª Maria Carmen Bianco.

Durante todas as atividades que a professora pratica com os alunos em minha presença, estou aprendendo muito devido a ela ser uma professora que tem um vasto conhecimento no campo da alfabetização. É nesse caminho de contínua formação que eu também pretendo seguir...

### **Considerações Finais: a reflexão da professora**

Procurei sempre mostrar e esclarecer a importância e os objetivos de cada atividade que Andreza vivenciou durante o processo de prática



que está participando, assim, poderá relacionar o conhecimento teórico do curso de Pedagogia com a prática de sala de aula, possibilitando, no decorrer de sua formação acadêmica um maior entendimento da prática pedagógica em uma sala de TOF e para mim é um prazer ensiná-la o fascinante mundo da Alfabetização, além de receber uma grande ajuda, pois em duas podemos realizar mais intervenções em períodos menores que resulta sempre no avanço de cada criança.

#### REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. **Projeto Toda força ao 1o ano**: guia de planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006. Vol. I, II e III.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Uma experiência com agrupamentos produtivos



Prof<sup>a</sup> Margarida Marques Henriques<sup>56</sup>

Prof<sup>a</sup> Elisabete Sartori Regados<sup>57</sup>

**“É um homem que encontramos no mundo,  
um homem falando a outro homem, e a linguagem  
ensina a própria definição de homem.”**

**E. Benveniste**

O nosso objetivo não é oferecer com este estudo mais um modelo generalizável e disponível para ser aplicado em qualquer circunstância, mas sim estimular os professores a refletirem sobre os aspectos que comportam a aprendizagem da língua escrita. O estudo indica, essencialmente, uma tentativa de dar conta do processo de aprendizagem do grupo classe através da intervenção ativa do observador e com distância suficiente para lhe permitir a reflexão e a documentação da experiência.

Existe, na escola, algo mais proveitoso que criar um espaço com o objetivo de proporcionar uma variedade de oportunidades para a utilização da linguagem? O professor é capaz de oferecer uma ajuda efetiva quanto à diversidade das situações de uso da linguagem escrita no processo ensino aprendizagem?

Essas inquietações dos docentes apontam para a necessidade de haver programas de ensino de leitura e escrita, baseados em pesquisa sociolinguística que, implementados e renovados, possibilitem a criação de uma nova epistemologia docente.

---

56 - Doutora em Educação Escolar – UNESP. Coordenadora Pedagógica da EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa  
57 - Professora regente da EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa

O contexto educacional leva-nos a refletir sobre diversos aspectos intrinsecamente ligados a pensamentos filosóficos e socioculturais, que apresentam uma significativa contribuição na formação de uma determinada perspectiva com relação à natureza da linguagem.

Neste sentido, os modelos de leitura e escrita apresentam uma concepção sobre o processo de aprendizagem apoiado em três abordagens que contribuem de forma substancial para a observação, análise e estudo: a lingüística, a psicologia e as questões sociais, que auxiliam no objetivo de apontar aqueles aspectos que realmente são cruciais para o processo de alfabetização dos alunos.

Este estudo, numa concepção sobre a natureza da linguagem e seu fundamento numa visão de homem e sociedade, vai se constituindo num sistema autônomo, indicando componentes relacionados entre si: gramática (morfologia e fonologia) e a semântica (significado tomado como importante componente constitutivo).

O grupo de estudo realizado nesta instituição tem sido pontuado pela tendência da sociolingüística, perceptualmente pelo papel que desempenha relacionando as funções sociais da leitura e da escrita. Neste sentido, o seu principal argumento é baseado na premissa de que a linguagem escrita não é mera representação da linguagem oral, mas uma realização significativa do meio social em que a escola e o aluno estão inseridos.

Desta forma, o grupo de estudo possibilita o atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados, no sentido de construir ambientes de troca, pois é na interação que os alunos aprendem.

Assim, uma das características do grupo de estudo relaciona-se com o planejamento de situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, e ao mesmo tempo negociar e chegar a um acordo. Essa proposta permite que todos os alunos avancem no seu ritmo possibilitando uma mobilidade maior do professor para atender as necessidades específicas de cada aluno.

O grupo de estudos, que constitui uma proposta inovadora de alfabetização, teve início em 1994, na EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa

com as professoras Rosa Maria Antunes de Barros, Elizabete Sartori Regados e Rosinalva Mendes dos Santos. Desde então, as professoras Elizabete e Neide veem divulgado sua vivências relacionadas ao projeto, propondo a continuação da proposta com os primeiros anos, pois permanecem na escola até o momento atual.

No início de 2009, o trabalho foi idealizado pelas professoras Elizabete Sartori Regados, Neide Angelin e Fabiana Cristina da Silva Gonçalves, com a colaboração dos alunos pesquisadores Michel Oliveira Ramos e Mariana Pesirani, sendo aplicado apenas a partir do segundo semestre. O tempo entre a idealização e aplicação do projeto foi necessário para que as professoras adquirissem conhecimento do processo de aprendizagem de cada aluno em relação à leitura e escrita.

Inicialmente foi realizada uma conversa entre os professores dos primeiros anos, no sentido de sondar o interesse e afinidade de cada um referente ao trabalho dos grupos formados na sua especificidade, articulados às suas hipóteses de escrita.

O grupo de estudos acontece duas vezes por semana (2<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> feiras), nas duas primeiras aulas, dentro do horário escolar. Nesses dias, os alunos são divididos em subgrupos de acordo com suas hipóteses de leitura e escrita. O agrupamento de alunos é uma ação intencional, criteriosa e planejada pelos professores. Ao realizar esses agrupamentos, o professor deve preocupar-se em garantir que as atividades propostas gerem conflitos, isto é, que apresentem desafios, mas de resolução possível de ser encontrada pelo próprio aluno. Esse conflito possui um papel construtivo no processo da escrita (FERREIRO, 2001).

Para a organização inicial dos grupos as professoras realizam uma sondagem diagnóstica para todos os alunos dos primeiros anos. Após a análise dos resultados, a equipe de professores reflete conjuntamente e inicia o planejamento de atividades significativas para cada grupo de alunos, desencadeando ações e intervenções adequadas para possibilitar que os alunos desestabilizem suas hipóteses e formulem outras construindo o seu próprio processo de alfabetização.

O objetivo dessa proposta de trabalho consiste em oferecer aos alunos que ainda não construíram a base alfabética a possibilidade de

receber intervenções pontuais em função das dificuldades que ainda encontram em relação ao sistema alfabético de escrita, enquanto que aos alunos alfabéticos são disponibilizadas atividades mais desafiadoras. Os agrupamentos não são fechados, pois à medida que os alunos vão avançando em suas hipóteses, são reorganizados.

As produções dos alunos são observadas, analisadas e avaliadas continuamente, considerando-se o processo de construção de cada um, objetivando a produção autônoma e o domínio sobre a leitura e escrita, além da valorização de outros saberes, como a crença na própria capacidade, a disponibilidade e a curiosidade para aprender.

O grupo de estudo se subdivide em três grupos básicos, porém com a caracterização relacionada à flexibilidade, que possibilita sempre o deslocamento destes alunos cada vez que for sentida a necessidade.

A formação do primeiro grupo de estudo se constituiu por alunos de hipótese pré-silábica (PS) e de hipótese Silábica sem valor sonoro (SSV).

O segundo grupo foi constituído por alunos com hipótese silábica com valor sonoro (SCV) que compreendem que relacionam fala e escrita.

O terceiro agrupamento foi constituído por alunos com hipóteses silábicas alfabética (SA) que utilizam ora letras, ora sílabas para representar a escrita, oscilando entre a escrita silábica e escrita alfabética e alfabéticos (AL), Os alfabéticos (AL) já dominam os eixos qualitativos e quantitativos do sistema de escrita, porém não dominam muitas vezes a composição ortográfica.

Entende-se assim que os alunos possuem saberes diferentes, o que pressupõe trabalhar numa proposta de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados e, por fim, modificados. É na interação que os alunos aprendem, portanto, cabe ao professor planejar situações em que os alunos estejam agrupados e possam trocar e negociar pontos de vista diferenciados, o que é necessário para o processo de aprendizagem.

Quando as crianças têm situações favoráveis para pensar na organização da escrita, avançam muito, pois é pensando sobre o que escrevem que elas constroem e reconstróem suas hipóteses.

É fundamental para o avanço do processo de aprendizagem que

os alunos possam interagir com seus companheiros, discutir sobre suas idéias tendo como enfoque os problemas que tentam resolver, como cita Ferreiro (2001):

*é um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais, onde a escrita sirva para fins específicos.*

O grupo de estudo contou com a participação dos alunos pesquisadores cuja prática didática indicou uma inovação no campo da alfabetização.

À medida que estes professorandos compartilhavam desta experiência e aprendiam a realizar intervenções junto às crianças no processo de alfabetização possibilitava-se o avanço das aprendizagens. Desta forma os alunos pesquisadores compartilharam mais significativamente do processo de alfabetização por meio da interação realizada pela equipe docente.

#### REFERÊNCIAS

- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 2001.
- SAUSSURE, F. de **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SOARES M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TEBEROSKY A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- WEISZ T. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Ministério da Educação. Brasília: 2001/2002.





# Formação de alunos pesquisadores: concepções sobre leitura, escrita e prática de ensino



Lucrecia Coscrato Raquini<sup>58</sup>  
Lucy Conceição Simões<sup>59</sup>

Este artigo abordará as concepções sobre leitura, escrita e prática de ensino que têm norteado as discussões encaminhadas pela Faculdade Santa Izildinha – FIESI, no processo de capacitação dos alunos pesquisadores (APs) do Programa TOF – Toda Força ao 1º ano, um convênio com a Prefeitura de São Paulo.

Desde 2005 a Rede Municipal de Ensino de São Paulo vem reorganizando seu sistema educacional, objetivando melhorar o baixo rendimento escolar em que se encontram os alunos. Essa trajetória trouxe não só mudanças conceituais sobre a alfabetização, como também novas metodologias de ensino.

*O SAEB<sup>60</sup> de 2003, que avaliou a capacidade de escrita dos alunos do 3º ano do Ciclo I, revelou que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação (SME), 12% (10 mil alunos da Rede) são*

---

58 - Professora Titular de Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, Professora de Didática e Prática de Ensino da Faculdade Santa Izildinha

59 - Professora Titular do Ensino Fundamental da Rede Estadual de SP, Professora de Metodologia de Alfabetização e Desenvolvimento de Diferentes Linguagens na Educação Infantil da Fac. Santa Izildinha

60 - SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

*repetentes ao final do Ciclo*<sup>61</sup>. Procurando um ensino de melhor qualidade, a Secretaria Municipal de Educação implantou o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental que contempla seis Projetos:

- Toda Força ao 1º Ano;
- Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC 3º ano;
- Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC 4º ano;
- Ler e Escrever nos 2º, 3º, 4º anos do ciclo I;
- Ler e Escrever em todas as Áreas no Ciclo II;
- Compreensão e produção da linguagem escrita por alunos surdos.

Nosso foco de atenção estará voltado ao Projeto Toda Força ao 1º Ano, em que faremos uma breve avaliação do percurso de formação dos APs da Faculdade Santa Izildinha, com os quais temos a oportunidade de refletir, a cada encontro, sobre o tripé leitura-escrita-produção, atuando como professoras formadoras.

O Projeto Toda Força no 1º ano colocou um estudante do curso de Pedagogia como estagiário pesquisador para auxiliar o professor nas salas de alfabetização. O aluno pesquisador tem capacitação oferecida pela própria instituição de ensino superior, que lhe dá suporte teórico e orientações práticas para que possa colaborar com os alunos que estão sendo alfabetizados e com o professor da sala.

### **Concepção de alfabetização e letramento.**

Tradicionalmente, a forma de alfabetizar baseia-se na memorização da correspondência entre letras e sons, reduzindo a aprendizagem da língua escrita à junção de sons a ser representado por letras, de modo que, nesta concepção, a leitura é entendida como decodificação de sinais gráficos, ou seja, para ler e escrever é necessário juntar letras. São ensinados os aspectos técnicos da leitura e escrita, em que a linguagem não é vista como um instrumento cultural complexo. Sobre isso, Freire afirma que

---

61 - Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador

*[...] Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1987, p. 8).*

A consequência desta concepção de alfabetização é o não desenvolvimento de autoria com autonomia de textos, em que não se discute sua função e utilização social. Isso distancia os conhecimentos científicos dos conhecimentos cotidianos.

A aprendizagem precisa ser compreendida como um processo de mudança da criança no modo de agir, sentir e pensar, que acontece por meio de experiências significativas, ou seja, o que está relacionado com suas representações mentais prévias. Podemos dizer que significativo é quando a criança relaciona o que ela já conhece com aquilo que é novo.

A criança chega à escola com grande conhecimento sobre a escrita e o papel da escola é significar esse conhecimento e oferecer a compreensão sobre o uso social do sistema escrito. Alfabetizar é, portanto, ensinar a ler e escrever, de maneira que a criança deverá lidar com as características do sistema de escrita e o uso da linguagem. Portanto, a criança é alfabetizada para participar do mundo letrado e usufruir deste processo. Isto é o que pressupõe o letramento, conceito definido por Kleiman (1995, p. 19) como *“[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”*.

As expectativas de aprendizagem na alfabetização encontram-se no domínio da linguagem oral e escrita, construção de argumentação, resolução de situações problemas e transformação da realidade em que se está inserido. Nesse sentido, a aprendizagem deve estar pautada em questões de relevância social e cultural, desenvolvimento de habilidades para investigar, relacionar e justificar.

A concepção de aprendizagem que mais atende a estas expectativas é a construtivista. Consideramos importante salientar

que o construtivismo não é método de ensino, mas consiste numa teoria psicológica da aprendizagem, que tem como objeto a psicogênese do conhecimento. Esta maneira de conceber a aprendizagem difere das anteriores à medida que muda o foco do como se ensina (métodos), para como se aprende. Alfabetizar, tendo como referência a teoria construtivista, é considerar o processo de elaboração do conhecimento da criança.

A concepção construtivista ganha relevância no meio educacional por questionar a forma e a significação como os conteúdos são trabalhados com alunos. Hoje a maior preocupação pedagógica é entender como a criança aprende.

### **Concepção de Leitura**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ler não é simplesmente extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Ler é atribuir significado ao texto. A este propósito, vejamos as orientações do documento

*A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita (BRASIL, 2007, p.53).*

A leitura de texto envolve conhecimentos sobre o sistema escrito. No nosso caso, é necessário entender o sistema alfabético, ou seja, é de fundamental importância a compreensão de que a escrita é o registro de um pensamento, um processo de comunicação, por isto que ela é uma linguagem.

A escrita alfabética está pautada no registro dos fonemas e o leitor

faz, a princípio, a decodificação dos símbolos escritos. No entanto, a leitura não se resume apenas a este processo, sendo que ela passa primeiramente por esse momento, mas para entender um texto impresso é necessário atribuir significado ao texto, mobilizar conhecimentos prévios, preencher lacunas e fazer inferências construídas pelo implícito.

Para aprender a ler e escrever é necessário pensar sobre o sistema escrito, pensar sobre o que é a escrita e como ela representa a linguagem. Nesse sentido, as atividades, na fase da alfabetização, devem favorecer a análise quantitativa e qualitativa entre os segmentos falados e escritos.

Neste processo de construção, a convivência de um leitor iniciante com um leitor mais experiente ajuda a construir o significado do texto impresso em uma perspectiva histórica e cultural. Em decorrência disso, o trabalho didático com diferentes gêneros textuais é rico, pois contribui para o leitor selecionar, entre os textos que circulam socialmente, aquele que pode atender a seu interesse ou necessidade.

### **A prática em sala de aula**

O processo de ensino deve se voltar à aprendizagem dos alunos e, para isto, as práticas pedagógicas no processo de alfabetização devem favorecer a leitura e produção de textos. Além da prática, devem ser contempladas diferentes modalidades organizativas, a fim de favorecer a prática de comunicação oral, a leitura e a escrita.

É necessário organizar o tempo didático de modo planejado e intencional para que ele favoreça o alcance dos objetivos propostos. Nos referenciais curriculares propostos pela DOT (Diretoria de Orientação Técnica) muito contribuem com a organização do tempo didático em sua proposta de organização e desenvolvimento das modalidades organizativas. Para planejar as diferentes modalidades organizativas é necessário conhecer o que o aluno traz de conhecimentos prévios sobre o assunto a ser desenvolvido. As atividades planejadas devem

contribuir para que o aluno organize o conhecimento. Neste momento a sequência didática como modalidade organizativa tem favorecido a operacionalização dos objetivos.

O trabalho pedagógico que tem como referência as modalidades organizativas é um grande aliado do professor, para que o aluno possa desenvolver habilidades e competências, de maneira a conquistar autonomia para compreender a si mesmo e o mundo, e atuar de maneira crítica na sociedade.

### **Considerações finais**

A capacitação na formação das APs da Faculdade Santa Izildinha tem estabelecido discussões sobre teorias e práticas nas salas de alfabetização e isto tem revelado uma maior compreensão de como a criança pensa a escrita e qual sua função social.

Rompemos na capacitação com a expectativa de modelos prontos para aplicar no processo de alfabetização. Com base nas teorias estudadas e reflexão do fazer pedagógico, todo o grupo tem buscado possibilidades para que de fato o aluno não só esteja alfabetizado mas faça uso deste processo.

### **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. V2 Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.
- KLEIMAN, Angela B. [org.] **Os significados do letramento**: uma nova prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2006.

# Minha experiência como aluna pesquisadora



Thaís Piccirelli Santos<sup>62</sup>

Desde maio de 2009 faço parte do Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal no Projeto Toda força ao 1º ano - TOF, acompanhando uma classe de 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Quando iniciei, estava no final do 2º semestre do curso de Pedagogia, com poucos fundamentos sobre alfabetização, mas, estava muito feliz por ter a oportunidade de conhecer e fazer parte da prática educativa. Entrei disposta a aprender tudo que pudesse me ajudar a me tornar uma boa profissional. Essa caminhada não foi difícil, fui muito bem recebida e aceita na Unidade Educacional. A coordenação, a professora regente, os professores especialistas da sala de leitura e de informática e a direção, todos me ensinaram e continuam ensinando muitas coisas sobre a prática alfabetizadora.

As reuniões semanais e os atendimentos individuais realizados pela professora orientadora da universidade na qual estudo têm sido importantes para repensar a prática em sala de aula. Foram sugeridas pela nossa orientadora diversas referências bibliográficas relacionadas ao Programa de extrema importância para quem pretende alfabetizar e educar, assim como realizar pesquisas e projetos na área da educação.

Ao final de junho como proposta de formação, a universidade proporcionou um curso sobre a prática da alfabetização que contribuiu para aprofundamento dos fundamentos conceituais específicos do

62 - Aluna pesquisadora da Universidade Anhembi Morumbi

Programa. Discutimos sobre projetos didáticos, aprendemos a fazer seqüências didáticas e planejar atividades que favorecem a criança em seu processo de alfabetização. Por meio destas discussões, práticas e leituras sugeridas, entendi que a criança não aprende a escrever e ler apenas decifrando um código. A leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano. Cabe destacar neste momento o pensamento de Teberosky (2008), quando diz que adquirir a escrita não equivale apenas à construção de um sistema de representação gráfica, a escrita está historicamente vinculada às funções que tem assumido em diferentes culturas e sociedades.

Na dinâmica do Projeto, uma das atividades que merece destaque é a sondagem. Como cheguei em junho, pude acompanhar a terceira sondagem do ano. Nesse momento junto com a professora regente, pude aprender como se realiza esta ação. Esse foi um momento rico para avaliarmos nossa prática enquanto educadores. É por meio da sondagem que se poderá ver o avanço de cada aluno, propondo intervenções adequadas para que cada um avance em sua hipótese de escrita. Segundo as orientações do TOF, *“A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita...”* (v.1, p.35) a sondagem faz o aluno refletir sobre o que escreve, além de ser um valioso instrumento para o planejamento do professor. A partir da sondagem observamos que a classe estava diferenciada: onze alunos na hipótese silábica alfabética, seis na hipótese alfabética, doze na hipótese silábica com valor sonoro, e apenas quatro alunos ainda estavam na hipótese silábica sem valor sonoro.

Com as intervenções adequadas e a elaboração de atividades foi possível observar avanços dos alunos que estavam nas mais diferentes hipóteses, como o trabalho com letras móveis, cruzadinha com banco de palavras, escrita e leitura de textos que sabem de memória ajustando o falado ao escrito e listas com nomes próprios.

Com isso, percebi a situação da classe e junto com a professora



regente, utilizamos estes procedimentos didáticos para reagrupar os alunos em duplas produtivas, colocando em parceria, aqueles alunos que estavam com uma hipótese mais inicial com aqueles de hipóteses mais avançadas, levando em conta as habilidades de cada criança para que as duplas fossem equilibradas e a interação proporcionasse o avanço de aprendizagem de ambos. *“Para se formar esse tipo de duplas (produtivas), devem-se cumprir duas condições: uma prática prévia de trabalho conjunto e um nível conceitual próximo”* (TEBEROSKY, 2008).

Outra atividade que merece destaque vivenciei com a orientação da professora regente: a leitura diária de textos literários, feita por mim e recontada pelos alunos. Percebi que, neste momento os alunos se comunicam, se expõem com mais facilidade e clareza. Cada dia que passa, estão se esforçando para recuperar características e detalhes do texto e acabam se aproximando do gênero bem como da linguagem que se escreve.

O trabalho com a comunicação oral é muito importante e o reconto de histórias o favorece. Os alunos se tornam mais participativos, levantam mais questões sobre os textos, ampliam discussões, ouvem e colocam sua opinião respeitando a dos colegas.

Começamos a leitura diária de textos literários com contos, depois passamos para as lendas; agora, na roda de curiosidades, estamos lendo textos informativos e notícias de jornais que têm propiciado discussões mais complexas e elaboradas. Hoje já percebem a diferença entre narrar uma história, recitar uma parlenda ou expor um texto informativo.

Durante o ano todo, trabalhamos listas com assuntos diferentes a cada semana como meios de comunicação, meios de transporte, higiene pessoal, listas com o que comemos no almoço, no café da manhã, animais da floresta, animais do fundo do mar entre outras. Sempre estamos atentas à função social da linguagem escrita, procurando abordar temas que tenham significado e aplicabilidade na vida cotidiana dessas crianças. Nas atividades com listas, as crianças trabalham a escrita espontânea e a leitura. Uma das formas de se

explorar a atividade com listas – pude aprender com a professora regente - é solicitar que identifiquem algumas destas palavras. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva.

No decorrer do ano foi visível o avanço na leitura e escrita. A sala de aula é rodeada por listas, com diversos temas como meses do ano, dias da semana, lista de higiene, alimentação e dos nomes. Na execução deste tipo de texto, reparei que as crianças buscam referências para a escrita de outras palavras.

Semanalmente também, com a Professora Orientadora de Sala de leitura - POSL, as crianças têm contato com livros e enciclopédias, ampliando o acesso ao mundo da literatura. Gostam de manusear os livros, podem emprestá-los para ler em casa.

Em consequência destas ações, muitas vezes trazem livros de casa e querem ler para os colegas. Dizem que já sabem o que está escrito nas placas, revistas e gibis, gostam de saber que podem aprender com a leitura.

Na rotina da sala de aula as crianças têm a oportunidade de lerem gibis e livros. Os comentários que mais ouço são: “Olha, aqui está escrito...”, “Já sei ler letra de mão”, “Essa letra é o A só que de imprensa”... Também realizamos roda de curiosidades, uma vez por semana e lemos o que a Revista Recreio traz. Os alunos se interessam muito, pois as curiosidades que aparecem são dúvidas deles também.

Outra atividade que contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita é o trabalho com as letras das músicas que sabem de memória. Neste momento as crianças ajustam o falado ao escrito e mostram interesse em conseguir ler e acompanhar a música. Algumas letras que já trabalhamos: A casa, Galinha d’Angola, O sapo não lava o pé, Escravos de Jó, Pombinha Branca, entre outras.

Nas atividades com músicas, às vezes cortamos tiras com os seus versos e eles têm que colocá-los na ordem correta; outras vezes têm que completar e escrever nos espaços em branco a palavra que está faltando e algumas vezes escrever toda a letra da música. Cada atividade

é proposta considerando os saberes de cada criança.

Em setembro foi realizada a quarta sondagem do ano. A evolução das crianças foi evidente: dezenove alunos estão na hipótese alfabética, contra seis da sondagem de junho. Fico muito feliz, pois também contribui para que eles pudessem ter esse avanço.

Tenho aprendido muito e quero continuar aprendendo para contribuir cada vez mais na formação de leitores e escritores competentes, para diminuir a taxa de crianças que chegam ao final do ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Precisamos acreditar que todas as crianças são capazes e que são cidadãos em desenvolvimento. Para isso, a prática do professor precisa ser cada vez melhor empenhando-se em ensinar, ajudar, estimular, criar conflitos, propondo situações problema, pois, assim, poderemos mudar a realidade social.

Portanto, tenho muito orgulho de fazer parte do Programa Ler e Escrever e acredito que por meio dele, que coloca o Aluno Pesquisador em contato com a prática e o dia a dia do educando, o futuro educador estará melhor preparado. A prática sempre ajuda na formação acadêmica e o Projeto TOF está cumprindo esse papel. A parceria entre a SME - DOT – Ensino Fundamental e Médio e as IES tem sido de grande valor para nós futuros educadores e para as escolas que podem contar com uma colaboração a mais nesse passo inicial da caminhada escolar de uma criança.

#### REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Carmen. **Projetos pedagógicos na educação infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**, 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006 – volumes 1,2 e 3.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**, 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# As mais variadas situações nas formações



Cecília Regina Carlini F. Coelho<sup>63</sup>  
Rita de Cássia Geraldi Menegon<sup>64</sup>

Em nosso percurso de formação adquirimos muitas experiências que nos mostraram o que fazer e o que não fazer. Tem tantas situações inadequadas acontecendo por aí, que nem acreditamos... Alguns cursistas nem se dão conta do quanto estes desarranjos interferem em seus aprendizados. E aqueles que percebem acabam desistindo da formação!

Sabe aquele formador ansioso que não deixa as pessoas falarem? Então, que chato, não é? Só ele fala. Quando realiza uma pergunta, ele mesmo responde e conclui sem considerar os conhecimentos prévios dos adultos envolvidos. E sabemos que a mediação não ocorre, pois este acaba ignorando os saberes e as necessidades dos participantes. Esse formador não aplica em sua prática a teoria vigotskiniana, que se refere ao trabalho com a Zona de Desenvolvimento Proximal dos professores de seu grupo, ou seja, desconsidera o potencial dos professores, bem como as reflexões que poderiam surgir para o avanço da aprendizagem dos envolvidos.

Também tem aquele formador que sempre chega atrasado ao local do encontro. Imagine esta cena: Todos os participantes já estão esperando na sala, conversando, e entra o formador com todos os materiais e começa a organizá-los ali, naquela hora. O equipamento

---

63 - Formadora da DOT – P/ DRE CAMPO LIMPO

64 - Formadora da DOT – P/ DRE CAMPO LIMPO

solicitado não está no local, ele sai, vai em busca de alguém que possa resolver a situação e o grupo lá está, agitado, conversando e esperando...Veja que situação!!! Neste caso, percebemos quantas mensagens subliminares estão sendo transmitidas. Uma delas é a ausência de uma rotina de trabalho. Este será, provavelmente, um tema de discussão do grupo, pois sabemos que para a realização de tarefas de forma eficaz é necessário possuir uma organização, para gerir o tempo, os conteúdos e as atividades, assim como sugere Délia Lerner num capítulo de seu livro: [...] não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. (LERNER, 2002, p.87). Tal organização exige preparo, planejamento, antecipação de algumas situações, além dos conhecimentos em relação ao objeto de estudo e a metodologia que será utilizada. Outra mensagem que este formador transmite é o distanciamento entre o real e o prescrito, isto é, aquilo que preconiza não é posto em prática. Isso é justamente o que um curso precisa erradicar. Pois enquanto formadoras um dos nossos objetivos é trazer para a prática pedagógica, boas ideias que já estão incorporadas no discurso de alguns educadores.

Muito comum também é quando o encontro não termina no horário. Todo mundo se aflige, é um tal de olhar o relógio! Alguns vão levantando e saindo e os que ficam, vão guardando todos os materiais além de posicionarem-se com as bolsas nas mãos e sentam-se bem nas pontas das cadeiras, esperando a finalização. Enquanto isso o formador termina o assunto rapidamente e ainda promete realizar uma retomada no próximo encontro. Nem precisamos dizer que neste momento ninguém mais está prestando atenção nos conteúdos e sim em seus compromissos pessoais. Este comportamento demonstra claramente a falta de planejamento deste formador, não é mesmo? Às vezes falamos acerca de planejamento para os outros e como essa tarefa não é muito simples, existe certa resistência em relação a este procedimento. É preciso destacar que, quando se entra em qualquer formação, se não

houver planejamento as coisas se perdem e, o que é pior, as pessoas envolvidas percebem.

Não há nada mais desagradável quando se faz um curso e o formador não tem claro para onde vai, nem onde pretende chegar e ainda se perde completamente no horário. Foi pensando nisso, que aprendemos a ter clareza em relação aos objetivos, conteúdos e estratégias, tornando os encontros coerentes e encadeados, seguindo uma sequência didática, aumentando os desafios de forma gradativa. Essa organização é importante, bem como a elaboração de pautas e seleção de materiais para os participantes. São cuidados necessários que demonstram qualidade no trabalho e respeito aos cursistas. Outra preocupação nossa é com a gestão do tempo dos encontros. É importante determinar um horário para cada atividade, bem como procurar respeitar o máximo a hora de início e finalização dos trabalhos, pois de acordo com Oyafuso e Maia (2004, p.24), planejar significa projetar, programar, elaborar roteiros para atingir determinados objetivos de forma a evitar improvisação.

Entretanto, não é simples qualificar um encontro de formação. Exige de nós formadores, estudo dos conteúdos pretendidos, pesquisa de textos, seleção de materiais diversos e a escolha de uma metodologia de trabalho. Se analisarmos comparativamente, não é da mesma forma que um professor deve planejar as suas aulas? Segundo Cardoso e Peres (2007, p.15), ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está justamente em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas. Enfim, queremos deixar aqui registradas algumas sugestões para o sucesso dos cursos: Evitar a escolha de locais e salas inadequados, pois a insatisfação dos cursistas atrapalhará o andamento de todo trabalho com suas reclamações, caras feias, faltas e desistências; Verificar se os equipamentos providenciados estão funcionando, pois é muito desagradável perceber no momento da utilização a falha de uma transmissão ou a impossibilidade de utilização

de áudio ou vídeo no encontro. No meio destes transtornos tecnológicos os participantes nos confortam, procuram auxiliar, riem da situação, até verbalizam: “Lá na escola isso sempre acontece!”, porém não sabemos realmente o que estão pensando...; Sempre realizar cópias das listas de presença, porque por mais que avisemos que não se pode rasurar, tem sempre alguém que esquece a instrução. E então...

Contudo, mesmo que o formador consiga cercar todas essas questões, provavelmente aparecerão outros desafios, situações completamente inesperadas e teremos que contar com o nosso bom senso e experiência.

Bem, aqui relatamos coisas que já observamos e coisas que já vivenciamos em nosso dia a dia, pois segundo a professora Socorro Silva (2007. p.17), falar da própria prática é muito interessante, uma vez que nos conduz a pensá-la com profundidade, ou seja, nos dá chance de percorrer um caminho trilhado por nós mesmos e, com isso, passamos a ter um olhar observador, mais atento e denunciador de tudo que nos incomoda e angustia. Quando aprendemos a exercitar esse olhar reflexivo sobre a nossa prática pedagógica, abrimos várias janelas para nos tornarmos melhores profissionais da educação.

#### REFERÊNCIAS

- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ Tereza (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- OYAFUSO, Akiko; MAIA, Eny. **Plano escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. SÃO PAULO: Martins Fontes, 1999.



# Experiência e esperança na formação do professor

---

Antonio Carlos de Souza<sup>65</sup>

É preciso imaginação construtiva e, para que esta exista, nossa consciência se faz antecipadora recusando o pessimismo e, esperanças, edifica o porvir, o “não lugar”, mas possibilidade. A esperança utópica, o sonhar para frente, exige o encontro de nós com nós mesmos. Assim, inspirando-nos em Ernst Bloch (2005) buscamos efetivar a convergência entre formação e atuação, teoria e prática, princípio e intencionalidade, motivando-nos a participar do Projeto Toda Força ao Primeiro Ano (TOF) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo.

Em nossa compreensão o Projeto TOF oportunizou aos nossos estudantes circunstâncias favorecedoras de aprendizagem, de exercícios pautados nos conhecimentos adquiridos na formação inicial, do estabelecimento de práticas benéficas à consolidação da profissionalidade almejada pelo curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI).

Nesse sentido, julgamos significativa expor nossa trajetória relativizada à nossa participação nos esforços empreendidos pelo poder público em qualificar a educação municipal, atender às necessidades produzidas nos processos de alfabetização, permitindo o estabelecimento de canais de comunicação entre o ensino superior e as unidades escolares.

---

65 - Doutor em História e Filosofia da Educação, professor da Faculdade Santa Izildinha (FIESI)

## O significado do projeto para a formação do futuro docente

*Para a formação dos alunos pesquisadores o TOF foi uma oportunidade excepcional, pois proporcionou a oportunidade de compreender melhor os processos de alfabetização ao mesmo tempo em que recebemos diversas orientações sobre como alfabetizar respeitando o tempo e a realidade de cada criança. Maria Marluccio Menezes – Aluna -pesquisadora*

As exigências de formação do pedagogo definem-se em consonância com as demandas sociais pela qualificação da educação e esta exige das diferentes áreas e campos do saber a integração de conhecimentos preconizados pelas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia assentadas na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, a proposição de um projeto em que os graduandos de pedagogia sejam partícipes favorece a formação docente em consonância e superação ao que as pesquisas no campo educacional vêm manifestando nos últimos anos.

Os resultados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) *Formação de Professores Para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos* (GATTI, B.; NUNES, M, 2008) indicaram um descompasso entre o que é oferecido aos futuros professores e a realidade com a qual se deparam nas escolas. De acordo com Bernardete Gatti, diretora de pesquisas da FCC: *“as universidades parecem não se interessar pela realidade das escolas, sobretudo as públicas, nem julgar necessário que seus estudantes se preparem para atuar nesse espaço”* <sup>66</sup>. Trata-se evidentemente de uma opinião centrada em dados gerais sobre os cursos presenciais de Pedagogia no Brasil cujos indicadores totalizantes são preocupantes, mas as singularidades de cada curso só podem ser explicadas de maneira qualitativa, pela qual, as especificidades ganhem visibilidade. Nesse sentido, a participação da FIESI no TOF é compreendida como um meio

---

66 - Revista Nova Escola, ano XXIII, nº 216, outubro, 2008, p. 49.

de expor e tornar perceptível nosso modo de ser.

Nosso empenho, desde a criação do curso de Pedagogia da FIESI em 2001, foi o de concretizar em nosso currículo formal e em ação, circunstâncias privilegiadoras da formação docente, concebendo que a definição curricular implica sempre em “*visões alternativas da sociedade e de seu futuro*” (YOUNG, 2000, p. 23). Para isso, acreditando em uma educação emancipatória, antes mesmo do reconhecimento do curso de Pedagogia pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) havíamos constituído o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Assessoria (NUPEA), projetos comunitários destinados à educação de jovens e adultos em parceria com associações comunitárias (Conselho Comunitário de Educação e Cultura Professor Milton Santos, ABC Bem-Querer), projetos destinados a crianças e jovens que estudassem no ensino fundamental em escolas públicas da região de São Mateus (Projeto Cada Conto É um Conto), por exemplo. Nessa perspectiva prosseguimos ampliando nossas ações com o Projeto de Inclusão Digital, CinEducAção, Projeto Alfabetização com alunos de 5ª a 8ª série, que apresentassem dificuldades na alfabetização. Portanto, ações abrangentes destinadas a processos educativos escolares e não-escolares, a modalidades de ensino e propiciadoras da conformação de uma cultura em que a educação seja compreendida como prática social. Tal empenho nos levou a atender ao chamamento da SMESP vendo nele uma grande oportunidade de ampliar nossas ações e contribuindo para a formação inicial de nossos estudantes que souberam valorizar aquilo que o Projeto oferta:

*A experiência adquirida é o ponto mais marcante deste projeto. O contato com a realidade em sala de aula é muito importante para a nossa formação profissional, contando com reuniões pedagógicas – de formação – na Faculdade, o que tem trazido ganhos no aprendizado.*  
Fabiana Cordeiro – Aluna-pesquisadora

Usualmente, espera-se que os graduandos de pedagogia tornem-se críticos e reflexivos para além dos limites dos cursos acadêmicos, conscientes do aprendido em seus cotidianos. Novas idéias apenas substituem velhas idéias se formas intervenientes não forem contempladas na prática educacional. Julgamos que o Projeto TOF cria tais possibilidades e formas de intervenção na realidade pelos graduandos de Pedagogia permitindo que se tornem participativos, agentes de mudanças e concretizadores da teoria educacional. Definir o que se espera da educação significa explicitar os modos de se conceber o saber e ao seu papel no mundo que se quer transformar e como transformá-lo, construindo a esperança, o *devenir*. É possível definir um horizonte a ser atingido, um caminho a ser percorrido, que de antemão sabemos conterà obstáculos, soluções, atalhos, embora não saibamos previamente como serão. As experiências acumuladas no Projeto TOF inspiram à comunidade acadêmica, tornando-se temática para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) pelos estudantes envolvidos no Projeto, para o debate sobre os vínculos entre pesquisa e ensino, para a memória estudantil:

*Houve muitas contribuições, principalmente na nossa prática pedagógica. Contribuindo com os relatos de experiências, rotinas das aulas, elaboração de conteúdos, vivenciando o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.* Elisete da Silva – Aluna - pesquisadora

### **Algumas considerações**

*“Avalorização pelo aluno dos saberes práticos remete à autovalorização dos próprios saberes; a articulação entre saberes da experiência e os da formação favorece o desenvolvimento da autonomia relativa do professor ao refletir a própria prática” (SOUZA, 2008, p. 4).*

Acreditamos que a superação de ausência de vínculos entre cursos de formação inicial e o cotidiano das escolas, conforme anuncia GATTI, B.; NUNES, M.(2008), poderá ocorrer na medida em que ações como as do Projeto TOF possam ser implementadas e consolidadas. A história nacional de insucessos na alfabetização das novas gerações somente poderá ser superada se houver unidade de ações para tanto. O poder público municipal de São Paulo por meio de seus especialistas, profissionais da educação, ao permitir em suas salas de aula futuros docentes concorrem para a qualificação dos processos nos cursos superiores destinados a formar o professor e consolida uma prática capaz de sobrepujar nossas adversidades educativas.

#### REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst. **Princípio Esperança**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

GATTI, Bernardete ; (coord.). **Formação de Professores Para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/bernardete1.pdf>. Acesso em: 09/08/2011.

SOUZA, Antonio Carlos. Quando os Professores Tornam-se Estudantes: a formação em nível superior dos docentes da educação básica. **Revista Actio**, nº 6, 2008. Disponível em: <http://www.fiesi.com.br/> ( CONFERIR O LINK)

YOUNG, Michael F. D. **O Currículo do Futuro:** da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.



# Encontros de Formação na IES: Espaço de produção de conhecimento



Prof.<sup>a</sup> Vera Regina de Sá da Costa

**É preciso (...) que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.**

**FREIRE, 1996**

Bons professores farão a diferença e garantirão um ensino de qualidade em nosso país. Para tanto, os cursos de formação inicial de professores devem não só ter a preocupação de assegurar aos alunos um campo de desenvolvimento e de experimentação em pesquisas educacionais, principalmente na área da alfabetização, fundamento da cidadania, como também abrir espaço para a iniciação profissional, buscando unir educação e trabalho por meio de estágios curriculares e extracurriculares, para, desse modo, formar profissionais capazes de responder às necessidades da realidade educacional brasileira.

Partindo desse ponto de vista, a inclusão de alunos dos cursos de Pedagogia e Letras das Faculdades Integradas Paulista – FIP - no Programa Ler e Escrever – Projeto Toda força ao 1º Ano - TOF -, por meio de estabelecimento de convênio com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME -, desde 2006, surge como uma medida importante para a qualidade da formação inicial de educadores, uma vez que possibilita uma aproximação dos conteúdos acadêmicos com a vivência da sala de aula.

O principal objetivo do TOF é “criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita para todos os alunos do 1º ano do Ciclo I” (SME/DOT SÃO PAULO, 2006) e, para alcançá-lo, a Diretoria de Orientação Técnica - DOT/SME, em parceria com as Instituições de Ensino Superior - IES, coloca um estudante de Pedagogia ou de Letras em sala de aula, junto ao professor regente, para ajudá-lo na alfabetização de seus alunos. Esse estudante, ao participar do projeto, assume a condição de aluno pesquisador e, para isso, suas atividades são acompanhadas e orientadas por um professor designado para essa função.

Os encontros de orientação e formação realizados na IES, unidos às disciplinas da matriz curricular do curso, são essenciais para o desenvolvimento do projeto nas salas de aula das Unidades Escolares.

Assim sendo, fazendo parte do programa como professora orientadora, ao planejar os encontros de orientação, prevejo ações que coloquem os alunos participantes do projeto como sujeitos na ação de aprender, o que possibilita um movimento dialético entre teoria e prática. Nesse movimento, a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF - torna-se um espaço de formação profissional, e a sala do primeiro ano transforma-se em lugar de conhecimento didático e objeto de reflexão, desencadeada pela prática pedagógica vivenciada e articulada à teoria que se estuda nos encontros na IES. É um processo contínuo e dinâmico, com vários sentidos de direção, uma vez que o homem é um ser social e o conhecimento se dá na interação com o outro, não se aprende sozinho. É o outro que nos impulsiona a aprender e, desta forma, todos os envolvidos aprendem com todos.

A aluna pesquisadora Juliana da Silva Teófilo, formada no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Paulista, no ano de 2008, apresentou um relato de experiência no *Seminário de Avaliação Anual do Programa Ler e Escrever e Instituições de Ensino Superior*, realizado por DOT/SME, no final de 2006, no qual sintetizou a contribuição da sua participação no projeto para a sua formação e surpreendeu e emocionou a todos quando abriu os slides que, além de apresentarem seu agradecimento, revelavam o nome dos seus professores:



Ao iniciar no Programa, acreditava que eu iria ensinar muitas coisas, mas estava errada, acabei me tornando muito mais aluna do que professora, todos os dias algo novo foi aprendido e fundamental para minha formação.

### Apresento meus professores

FRANCISCO  
ISADORA  
JHONATAN

BIA  
BRENO  
CINTHIA  
KAWAN

LEONARDO  
LEO VICTOR  
LUCAS FABRIS  
VITOR LIMA

ALEXANDRE  
GABRIELLE  
GUSTAVO  
GABRIELLE

INGRIDY  
UALTER  
KAWANY  
LUCASC.

RICCHELA  
MARCELO  
RIELLY  
MATES

Parabéns crianças, pois vocês foram ativas na construção do nosso conhecimento!

Tenho certeza que nenhum livro seria mais eficaz na tarefa de transmitir tudo que aprendi com os alunos e professores da E.M.E.F General Othelo Franco. Obrigada!

Dentre as ações promovidas pelos encontros de formação destaca-se o intercâmbio de informações e experiências que são processadas e articuladas numa síntese que se efetua no encontro do grupo e que se revela enriquecedora para cada um dos participantes. Os alunos pesquisadores fazem apresentações das boas práticas de leitura e escrita que acompanham nas salas de atuação, e, com a permissão da professora regente, compartilham com os demais colegas, participantes do programa, as expectativas de aprendizagem, os procedimentos didáticos e produções das crianças: no ano de 2008, por exemplo, um dos trabalhos demonstrados ao grupo foi o Projeto “Contos de Fadas”, pela aluna pesquisadora Kelly Cristiane da Cruz Rocha, então no sexto semestre de Pedagogia. Com essa apresentação, os alunos pesquisadores puderam analisar de que forma é possível trabalhar com as crianças para que elas conheçam algumas características desse gênero, apropriem-se dos recursos discursivos da linguagem escrita, e vivenciem comportamento de leitor, que se traduz, por exemplo, na escolha e comentário de um bom texto, no desenvolvimento de preferências por autores, temas ou estilos e outros.

O processo se enriquece muito mais quando é estabelecida uma real parceria entre professor regente e aluno pesquisador, possibilitando que, juntos, desenvolvam intervenções qualificadas com as crianças que considerem o que elas já sabem e o que ainda precisam aprender.

*Com certeza, a leitura feita pelo aluno e para o aluno é de grande importância para a aprendizagem da produção de textos. [...] a professora fez uma revisão coletiva de uma fábula “O gato e a raposa”. Eu transcrevi uma produção de um lado da lousa e do outro lado a professora ia reescrevendo a história, com a participação dos alunos. [...] Essa atividade oportuniza aos alunos a observação do sistema de escrita convencional que devemos usar, até por aqueles que ainda não o dominam, e faz com que todos reflitam sobre a linguagem escrita, que é diferente da oral. Cícera Eliane F. dos Santos<sup>67</sup>, 2009*

---

67 - Aluna formada no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Paulista no ano de 2009.

Para o encerramento das atividades de 2008, nos últimos encontros semanais de orientação, os relatos de experiências foram apresentados, não só pelos alunos pesquisadores, como também por professores alfabetizadores das escolas municipais que se dispuseram a levar sua contribuição, demonstrando efetivamente a parceria estabelecida no decorrer do ano.

Uma dessas experiências foi relatada pela Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo Oliveira Nistal, da EMEF Padre Antonio Vieira, que, junto com a aluna pesquisadora Sirléia F. dos S. Capozzolim, cursando, na época, o sexto semestre de Pedagogia, demonstrou, detalhadamente, o processo de desenvolvimento do Projeto “Anta, Onça e outros Animais do Pantanal – Projeto Ler para Aprender” (SÃO PAULO, 2006, Volume III, p. 85). Esse projeto permite às crianças a descoberta dos textos de divulgação científica e sua função comunicativa e propõe, como produto final, a criação de um mural composto de fichas elaboradas pelos alunos com ilustrações e informações relativas à alimentação, peso e altura dos animais estudados, além de curiosidades.

Nesses momentos de relatos de experiências, o que acontece nas salas de aula transforma-se em objeto de estudo nos encontros de formação, evidenciando o conhecimento didático e possibilitando aos alunos pesquisadores questionarem problemas comuns e divergentes. É por meio da problematização que, preocupando-nos não só com o “como” mas também com o “porquê” (LERNER, 2002), no confronto das ideias, nas diferenças entre os pontos de vista, ocorre o partilhar e a construção de novos conhecimentos. Nesse processo, são, portanto, socializadas práticas vivenciadas em sala de aula, dificuldades e aspectos facilitadores, mediados pelo diálogo com as pesquisas psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky e com as contribuições psicolinguísticas.

As trocas de experiências, os vídeos exibidos e suas análises, os estudos de textos teóricos, as reflexões, o momento da organização do conhecimento são considerados, pelos alunos pesquisadores, de suma importância para os momentos de dúvidas e insegurança e para o direcionamento do olhar em relação ao desenvolvimento da pesquisa que devem realizar durante a atuação nas salas de aula.

Para Freitas (2002), o pesquisador faz parte da situação de pesquisa e, durante a sua realização, é alguém que está aprendendo, transformando-se. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e transformar-se durante o processo de pesquisa. Nesse sentido, a presença do aluno pesquisador na unidade escolar e na sala de aula representa, também, mais um elemento a contribuir para a formação continuada dos professores, ressignificando os saberes docentes, desde que a parceria entre esses agentes esteja efetivada, por meio da aproximação dos conteúdos acadêmicos e da reflexão sobre a execução das pesquisas encaminhadas pelo professor orientador. A pesquisa leva a prática da sala de aula das unidades escolares para os encontros de formação nas IES e a teoria estudada nestes, para aquelas. Ela instala questões e educa o olhar.

Educar o olhar é aprender a observar. A observação precisa ser orientada, para que a tematização da prática nos encontros de formação ocorra, pois envolve o ato de olhar o fazer pedagógico com fundamentação teórica. Por conseguinte, nesse momento, revela-se a importância do registro do observado, das questões instaladas, que se tornam objeto de análise e desencadeiam reflexões.

Assim sendo, com a devida orientação, os alunos pesquisadores analisam atividades desenvolvidas, identificando-as como de leitura, escrita ou comunicação oral, refletem sobre as expectativas de aprendizagem, a organização da turma, o envolvimento das crianças, o material utilizado, os procedimentos didáticos, o que os alunos puderam aprender e registram o resultado dessa observação, sintetizando-o nos relatórios mensais.

A aluna Ana Paula Lopes de Freitas, do segundo semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2010, escolheu, para observação, o desenvolvimento de uma atividade proposta na Unidade 2 do “Caderno de Apoio e Aprendizagem – Língua Portuguesa, “Esses bichos curiosos”. Relata que essa atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e tem por objetivo estabelecer relações da imagem (foto,

ilustração) com o texto. Ainda ressalta que o professor deve observar quais referências as crianças utilizam para identificar a legenda correta (números de palavras, nomes que compõem a legenda) e descreve:

*A professora leu a manchete, depois pediu que os alunos prestassem atenção nas fotos que acompanhavam o texto, que expusessem sua opinião sobre o que achavam estar escrito. As crianças foram agrupadas em duplas, elas discutiram sobre as imagens e chegaram à conclusão que as legendas teriam que ser as mesmas para todos. Os alunos aprenderam que a manchete serve para chamar a atenção para a leitura da notícia, que a imagem sempre tem uma relação com o escrito, que as legendas servem para ajudar o leitor a compreender a foto, ressaltando algum detalhe. Aprenderam também que uma mesma foto pode ser interpretada de uma maneira diferente por cada pessoa. Nas atividades feitas em sala de aula pude observar que sempre temos que levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e devemos ensiná-los que toda atividade envolve comunicação. Desse modo, garantimos o uso das práticas de leitura e escrita. A observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos e com isso acompanhar a evolução de seus conhecimentos, considerando também o que eles conseguem fazer em parceria.*

Ângela do Carmo Barbosa Gonzaga, cursando o quinto semestre de pedagogia em 2008, identificou, com a sua observação, como o professor deve conduzir sua aula para que a criança tenha papel ativo na construção do sistema alfabético de escrita: “Durante todas as atividades a professora faz intervenções necessárias, conduzindo os alunos à interação e construção do conhecimento, propondo situações problematizadoras, permitindo-lhes novos desafios e descobertas”.

Por sua vez, a aluna Taciana Aparecida Celegatto Azeituno, formada em 2009, descobriu o que os alunos aprenderam com uma atividade de reescrita:

*É muito importante fazer a reescrita, [...] a professora pode mostrar para as crianças, como ocorreu na minha sala, que devemos evitar muita repetição de palavras e que estas podem ser substituídas por outras semelhantes; que quando terminamos um assunto ou uma parte da história temos que colocar o ponto final, formando parágrafos; que usamos ponto de interrogação para perguntas e exclamação quando for surpresa ou emoção. A professora explicou tudo ao longo da reescrita e isso foi muito importante para a produção de texto individual que foi solicitada depois, pois os alunos aplicaram o que lhes foi mostrado na reescrita<sup>68</sup>.*

A reflexão é o embrião da construção do conhecimento, pois permite um distanciamento do observado, para repensá-lo. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996), portanto é um processo que impulsiona para a procura de respostas, para o aprofundamento teórico e para a reformulação da prática. É necessário considerar que tanto a observação como o registro envolvem também as experiências que os alunos pesquisadores viveram na sua trajetória escolar e suas convicções a respeito do processo de ensino e de aprendizagem. E a reflexão, ao lado da problematização, que traz a prática para a teoria e leva esta para aquela, desestruturarão o prévio e possibilitarão a incorporação do novo.

*Acredito que cada vez que colocamos o aprendente em contato com textos, de uma maneira que o faça refletir sobre o sistema de leitura e escrita, temos ótimos resultados, bem melhores do que os fazendo decorar ou repetir sílabas de palavras que não os fazem pensar e entender o que estão fazendo. (Rosemeire Maria da Silva <sup>69</sup>, 2007).*

Sobre a própria formação, a aluna pesquisadora Simone Aparecida

---

68 - Reflexão registrada no ano de 2008.

69 - formada no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Paulista em 2008.

Bezerra do Nascimento, do quarto semestre do curso de Pedagogia, em outubro de 2009, registra no seu relatório uma importante reflexão:

*A formação dos professores não se constrói somente pelo acúmulo de informações e cursos, mas também pela prática e pelo aprender com o aluno, com a troca de conhecimento e saber de cada um. Conversando outro dia com a coordenadora da DRE, sobre um aluno, ela me falou que o professor aprende por meio da reflexão sobre os seus sucessos e também fracassos e que as situações vividas no cotidiano escolar são vistas diferentemente por cada profissional. O potencial de cada professor está dentro de si e no empenho em buscar seus objetivos. É o que pretendo fazer.*

Avaliando a participação dos graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras no projeto TOF é possível concluir que este possibilita presenciar práticas reais de alfabetização, conviver com profissionais experientes e com crianças construindo a sua aprendizagem, pesquisar sobre qualificados procedimentos didáticos. Tais ações oportunizam a identificação da concepção de ensino e aprendizagem que está por trás da prática pedagógica; a constatação da importância dos conceitos estudados para a transposição didática; a valorização do trabalho coletivo; a aquisição de experiência como alfabetizadores; o reconhecimento da importância da formação de leitores e escritores e a internalização do papel político do educador como transformador da sociedade, por meio da alfabetização. Estas são condições que desenvolvem competências nos alunos egressos dos cursos citados, como no caso da aluna Larissa Daniele de Jesus Coelho, que, aprovada no concurso da Prefeitura de Guarulhos enquanto ainda cursava o último semestre do curso de Pedagogia, assumiu uma sala de 1º ano e até hoje partilha conosco o seu compromisso em relação à alfabetização e a valorização de sua participação no projeto:

*Lembro-me com muito carinho do TOF (Programa Ler e Escrever). Foram anos maravilhosos, nos quais aprendi muito. Conheci*

*profissionais competentes e tive muita sorte, porque todas as professoras com as quais trabalhei foram minhas parceiras, acolheram-me com muito carinho e paciência, o que tornava os dias de aula ainda mais prazerosos e facilitadores de minha aprendizagem. O meu compromisso e carinho com o TOF eram tão grandes que, quando passei no concurso para a Prefeitura de Guarulhos, cheguei a me questionar se queria abandonar o estágio. O TOF enriqueceu muito a minha formação, e hoje, em sala de aula, minha prática se baseia em tudo que aprendi nesse projeto.*

São essas reflexões, aqui colocadas, que nos levam a acreditar que estamos caminhando para a formação de bons professores que farão a diferença, sim, e garantirão um ensino de qualidade em nosso país.

#### REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 14ª Edição. São Paulo :Paz e Terra,1996.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. jul. 2002, no.116, p.21-39. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-1574200200020002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200200020002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22/10/ 2005.
- LERNER, D. O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor. In: \_\_\_\_\_. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2006.



## **IV – Resignificando o diálogo**



**Onde eu não estou,  
as palavras me acham.**

*Manoel de Barros*



# As práticas de leitura e suas diversas facetas: reflexões e apropriações por meio da leitura feita pelos alunos

---

Ana Nicolaça Monteiro  
Carmelina Alexandrina de Proença

**O leitor caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca do sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora como quer ou como pode sua leitura do texto: um novo texto. Existem assim estilos de leitura, como existem estilos de lazer e de conversação.**

*Hébrard Chartier*

Falar em práticas de leitura requer o reconhecimento de situações construídas socialmente. Então por que muitas crianças nem sempre as vivenciam de uma forma significativa ao uso social, já que estas são transmitidas e repensadas em diversos contextos nos quais estão inseridas?

Quando nos deparamos com a necessidade de apresentar “modelos” de leitura aos alunos temos a tendência de mostrar práticas que vivenciamos mesmo que estas não sejam tão adequadas ao contexto atual. Tais ações acontecem porque buscamos um “porto seguro” caracterizado por vivências anteriores e de preferência as identificadas como “bem sucedidas”, mesmo que assim não sejam de fato.

É primordial entender que as práticas de leitura devem possibilitar mais que decodificação dos elementos linguísticos, já que nos deparamos diariamente com usos sociais da leitura e apenas a aquisição de um código não nos permite receber o título de “leitores”, ao menos não em práticas de Alfabetização na perspectiva do Letramento.

Se considerarmos que ler requer um conjunto de ações que possibilitem a interpretação de informações disponibilizadas previamente, devemos entender que a apropriação só ocorrerá quando os elementos apresentados fizerem sentido ao leitor em situações sociais. Portanto, o aluno precisa articular informações prévias às apresentadas.

Muitas práticas de leitura, realizadas em ambiente escolar, são apresentadas como inadequadas, vazias, repetitivas e não planejadas, mas a crítica pela crítica não atende à intencionalidade de nossa discussão.

De posse de algumas informações nos vimos mergulhados em um universo repleto de questionamentos e buscamos informações sobre as iniciativas referentes às práticas de leitura, ou seja, como tais práticas são efetivadas na Rede Pública Municipal? Como pensar a incorporação de práticas de leitura em meio a situações fragmentadas? E como os professores procedem na busca por atividades significativas?

### **Atividades de leitura em sala de aula: desafios e possibilidades**

Diante das discussões realizadas nas reuniões de orientação dos alunos que participam do Projeto - Toda Força ao 1º ano - observamos algumas práticas de leitura e passamos à análise das ações ocorridas em salas de aula para que pudéssemos elaborar atividades de leitura contextualizadas a alunos em processo de alfabetização. As propostas deveriam atender a todos os alunos da sala, até mesmo aos que eram identificados como os que “não conseguiam” realizar a leitura de um texto.

Foi possível constatar que alunos que não possuem o “domínio da leitura” conseguem extrair informações mesmo que de imagens, ou da audição dos textos lidos.

Ao pensarmos nas diferentes apropriações que um leitor faz de um livro é possível entender que a leitura não é somente uma operação abstrata, mas é composta por ações próprias a cada agrupamento de leitores.

Nossa sociedade articula informações e não podemos nos esquecer de que quanto mais pudermos aproximar os alunos de situações cotidianas melhor será o processo de apropriação.

*Na escola – já dissemos – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar”-, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social (LERNER, 2002, p. 79-80).*

As especificidades de cada aluno precisam ser consideradas, até mesmo porque é sabido que cada pessoa aprende de uma forma e, portanto, cabe ao professor elaborar práticas que contemplem tal diversidade.

A pergunta “Pode-se ler antes que se saiba escrever convencionalmente?” nos permitiu discutir as etapas realizadas no processo de práticas de leitura e comprovar que nenhum aluno deve ser distanciado das propostas feitas em sala de aula.

Se entendermos que um texto pode ser caracterizado pelas mais variadas linguagens - utilizadas em diversas manifestações culturais - será fácil extrair informações sobre o que os alunos já vivenciaram em

situações reais, ampliando sempre o que já sabem. Podemos entender que um leitor localiza e reflete sobre informações diante de situações diversas, afinal é continuamente exigido neste sentido em ambientes nos quais está inserido.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2006) o professor deve auxiliar os alunos no uso de estratégias de localização, seleção, antecipação e verificação diante de informações apresentadas em textos durante práticas de leitura. Outro aspecto destacado é a possibilidade de utilização de imagens como recurso que permita a antecipação do conteúdo de um texto escrito. Os alunos podem utilizar o que já sabem como estratégia para antecipar o conteúdo apresentado, por exemplo, diante da leitura de uma legenda.

É importante entender que o professor pode realizar um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos e planejar atividades gradativas que busquem responder às dificuldades sinalizadas. Um bom Planejamento garantirá a elaboração de uma sequência didática que contemple as especificidades da turma.

### **Princípios que podem auxiliar a rotina de leitura de alunos em processo de alfabetização**

Após analisarmos as situações de leitura ocorridas, em algumas salas de 1º ano da rede pública municipal de São Paulo, chegamos à constatação de que o professor precisa reconhecer alguns princípios importantes à proposição de rotinas de leitura, como:

- A necessidade de organização do ambiente e dos materiais que serão utilizados (ambiente tranquilo, com boa iluminação, espaço condizente com as propostas de atividades apresentadas; materiais diversificados etc.);
- O reconhecimento de que os alunos possuem conhecimentos e por isso as atividades devem ser pensadas a partir de seus interesses;
- A importância de privilegiar gêneros textuais e suas características



específicas no contexto de sala de aula e possibilitar a associação entre o que já conhecem e o que irão aprender nos momentos de leitura;

- A constatação de que a leitura deve ocorrer todos os dias por meio de textos que sejam de interesse do grupo;
- O cuidado com a organização de grupos diversificados para a proposição de atividades desafiadoras em práticas de leitura;
- A intervenção feita pelo professor diante das ações realizadas em agrupamentos;

Por fim, evidenciamos a importância da observação da intencionalidade de cada ação proposta e a necessidade da elaboração de Planejamento que seja constantemente revisitado e reestruturado, só assim poderemos propor práticas que envolvam todos os alunos presentes em sala. É com este sentido que a aluna pesquisadora relata, a seguir, as práticas de leitura na sala de aula em que atua.

### **As práticas de leitura na escola pública: vivências contextualizadas**

Quando comecei meu estágio como aluna pesquisadora não tinha ideia de como a escola pode valorizar as várias formas de leitura e letramento de seus alunos. Na escola EMEF Júlio de Oliveira, situada no bairro de Perus, a sala de leitura é muito significativa. A Professora Célia desenvolveu vários trabalhos com sua turma. As atividades abarcaram leitura e o desenvolvimento de propostas que permitiram verificar como estava a capacidade leitora dos alunos. A professora conseguiu por meio de vivências das crianças fazer uma leitura mais eficaz dos inúmeros livros existentes na sala. Percebi em suas aulas a valorização da prática de leitura, pois enfatizava, diariamente, a importância do seu uso social. A professora, também, enfocava que só com compreensão e entendimento daquilo que se lê é que as crianças conseguirão fazer uso do que a escola propõe.

Na sala de aula os alunos foram colocados em contato com diferentes gêneros textuais, como: bilhetes, receitas, cartas, contos de fadas etc. A maioria dos textos foi lida com a ajuda do professor e os alunos atuaram intensivamente como leitores, ainda que sem o domínio completo do sistema de escrita.

Foi possível perceber que quando se dá importância à leitura e a sua compreensão é contextualizada é possível incluir todas as crianças nas atividades propostas.

### **Considerações Finais**

Este texto teve por objetivo identificar e analisar as iniciativas de professores da rede pública municipal de ensino no que diz respeito às práticas de leitura realizadas em ambiente escolar e promover uma discussão que permitisse aos alunos pesquisadores o reconhecimento e a elaboração de práticas de leitura que atendessem as necessidades específicas de alunos em processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Quando iniciamos a leitura com crianças começamos a delinear a mágica que está dentro de um livro, algumas perguntas afloram como, por exemplo: O que é ler? Será que ler é decifrar os códigos ou ir além levando conosco as crianças para um mundo de imaginação?

Ler é permitir e perceber numa página as portas do mundo se abrindo e nos convidando a entrar. A escola que incentiva a leitura está permitindo que seus alunos passem por esta porta e descubram um mundo deslumbrante, onde o faz de conta se torna realidade. Às vezes repletos de fadas, princesas, príncipes e dragões permitindo que as crianças entendam que a vida não é feita só por madrastas e rainhas más.

A professora que coloca em seu plano de trabalho a leitura num lugar de destaque está instigando a imaginação, a fantasia, a alegria, as aventuras e as expectativas de seus alunos, possibilitando-lhes acesso à cultura escrita. O mundo da criança é feito de imaginação, a leitura tem

que ser uma aventura para mantermos o “gostinho de quero mais”.

As escolas municipais têm salas de leitura com excelentes acervos e as fadas, os príncipes, as princesas, os dragões, os piratas estão lá, só esperando que alguém lhes dê vida e emoção.

Quem quando criança não se assustou com a possibilidade de encontrar uma bruxa? Ou então um lobisomem? Aí que medo! Eles continuam lá, é só um professor(a) abrir as páginas de um livro e começar...

Ah! Como é bom ouvir alguém contando uma história... Era uma vez... É só iniciar e as crianças já se perguntam: o que será que vai acontecer? As carinhas ficam na expectativa: tem príncipe? tem bruxa? tem dragão? Quando pegam os livros, as figuras, os desenhos, tudo tem vida, todos falam e as crianças conseguem ouvir.

Permitir práticas de leitura significativas é possibilitar a participação de todos em um mundo repleto de diversidade.

#### REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **A invenção do cotidiano**: uma leitura, usos, Projeto História, n. 17, p. 29-44, 1998.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.



# Práticas de leitura que permeiam o cotidiano



Fabiana Alves Leite <sup>70</sup>

Na sala em que atuo como aluna pesquisadora, a leitura e a escrita são práticas tão presentes e interligadas, que esse exercício de parar para escrever especificamente sobre as práticas de leitura foi extremamente significativo para que eu retomasse nosso intenso percurso e identificasse as especificidades de tais práticas.

Um primeiro aspecto que me chama bastante a atenção é que a professora regente busca nas práticas de leitura abranger tanto autores clássicos, quanto contemporâneos. A preocupação da professora regente vem ao encontro do que é sugerido nas orientações do Programa Ler e Escrever:

*Para formar leitores – um dos principais desafios da escola – é importante pensarmos em critérios de escolha para compor o acervo da classe. Para aprender a ler e para gostar de ler é fundamental que as experiências dos alunos com os livros e a leitura sejam bem planejadas para isso. (SÃO PAULO, 2006, p. 80).*

Em relação aos clássicos, os alunos já tiveram contato com diversos contos - Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Branca de Neve e os sete anões, A Bela Adormecida, Pinóquio... Sabemos que essas histórias são bastante conhecidas pela maioria das crianças, mas o diferencial que a professora tem lhes proporcionado é o contato com diferentes

---

70 - Aluna pesquisadora da Faculdade Sumaré.

versões, sobretudo com aquelas mais cuidadosas que capricham na descrição das personagens e cenários.

Já em relação ao trabalho com histórias contemporâneas, presenciei uma atividade muito significativa: a leitura feita pela professora de uma coleção de livros de um autor que mora em nossa região. A professora falou com os alunos sobre este autor, relatou sobre uma visita feita por ele à escola no ano passado, ocasião em que o autor deixou exemplares de seus livros, como incentivo aos alunos. Com essa iniciativa além de transmitir aos alunos histórias atuais a professora mostrou-lhes que o autor de um livro também pode ser uma pessoa de nosso convívio, não alguém distante da nossa realidade.

Percebo também, que ao ler para os alunos, a professora valoriza não só o autor, mas também o trabalho do ilustrador. Ela pede que observem cuidadosamente a capa e todas as imagens. Deixa que os alunos peguem o livro, leiam as imagens por meio de uma leitura autônoma e os incentiva a participar das rodas de conversa sobre o que foi lido.

Essa preocupação da professora regente em proporcionar aos alunos contato com diversos autores e ilustradores, com diferentes versões de uma mesma história ou diferentes histórias de um mesmo autor se coloca em total sintonia com a proposta do Programa Ler e Escrever:

*Ler histórias com textos bem elaborados e belas ilustrações, autores nacionais e estrangeiros, obras de um mesmo autor e/ou fazem parte de uma mesma coleção, pode ser um outro excelente critério de escolha tanto para a leitura do professor quanto para a indicação de livros para os alunos. A intenção é que comecem a conhecer os livros também por seus autores e pelas coleções de que fazem parte, para, assim, ampliar suas referências literárias. (SÃO PAULO, 2006, p. 80).*

Quanto aos gêneros textuais trabalhados, existe uma rica diversidade nesta sala. Para que isso seja possível, a professora

articula numa mesma sequência didática textos pertencentes a vários gêneros. Posso citar um exemplo: desenvolvemos uma sequência, que denominamos de “Bolo de fubá”, onde foi trabalhada a receita culinária, portanto, um texto instrucional. No início do processo, os alunos levaram para casa uma receita de bolo e alguns pais fizeram o doce e nos mandaram, então pedimos - participei ativamente do trabalho! -, que os alunos escrevessem bilhetes de agradecimento aos pais, tendo a professora como escriba.

A partir desta atividade, a professora trabalhou a germinação de sementes. Os alunos plantaram milho, depois listaram o que teriam que fazer para cuidar deste milho. Apesar do foco desse relato ser as práticas de leitura, é inevitável citar as práticas de escrita, pois como disse no início, nessa sala, ambas estão muito interligadas. Assim, escreveram poemas, contos e histórias envolvendo temas da natureza. Também o trabalho com a comunicação oral está muito presente. O intuito da professora regente, em praticamente todas estas aulas, tem sido gerar situações de comunicação oral, levando os alunos a conversar sobre os textos lidos, trazendo questionamentos, desenvolvendo habilidades de falar sobre o que leram, sejam textos narrativos, informativos ou jornalísticos.

Percebo que antes de iniciar uma prática de leitura, a professora sempre faz uma pesquisa e nunca se contenta com uma única fonte. Num trabalho recente, que foi realizado com a história A galinha Ruiva, a professora pesquisou e escolheu duas versões da mesma história para ler aos alunos. Os alunos, por sua vez, escolheram a que mais gostaram. Como os alunos mostraram bastante interesse pelo conto, a professora resolveu então desenvolver com eles, um livro sobre a história. Mais uma vez temos aqui, práticas de leitura e escrita que estiveram interligadas. Cada aluno escreveu seu livro, recontando a história com ajuda da professora regente e também a minha ajuda. Ilustraram capítulo por capítulo e incluíram também dobraduras relacionadas. Está ficando muito bonito, e noto a satisfação e alegria destas crianças, ao perceberem-se sujeitos em seu próprio processo de aprendizagem.

Outro fator interessante em sua prática é como aborda a leitura de textos informativos. É encantador como a professora se preocupa em manter seus alunos bem informados quanto aos fatos ocorridos no dia-a-dia. Vou citar um bom exemplo disso: na ocasião em que ocorreu a gripe H1N1, os alunos receberam panfletos explicativos sobre o assunto. A professora deu bastante importância ao material recebido: foi feita a leitura por todos e, em voz alta, foi aberta uma discussão, como é comum nesta sala.

Os alunos debateram e colocaram questões sobre o assunto abordado, e a professora buscou esclarecer dúvidas, fazendo relações com fatos do cotidiano, aspectos já conhecidos pelos alunos e o texto lido.

A agilidade da professora em aproveitar situações do cotidiano para promover boas situações de leitura também chama muito a minha atenção. Recentemente, vivemos uma noite em que houve interrupção no fornecimento de energia elétrica que chamou a atenção de todos. A professora partiu do acontecido para proporcionar uma situação significativa de leitura às crianças. Na manhã seguinte ao acontecimento, trouxe três publicações de jornais diferentes sobre o episódio, para que os alunos conhecessem o que este veículo já havia apurado. Mostrou as fontes e diferenças nas publicações, além de fazer com que os alunos percebessem a importância social do jornal para a sociedade.

O ano está acabando, mas a disposição desta professora não. Estamos iniciando um novo projeto denominado: Animais do Pantanal. Escolhemos o Tamanduá para pesquisarmos. A ideia surgiu com base em uma matéria que estudamos na revista Recreio. Demos início ao projeto na sala de informática, os alunos buscaram imagens, e descobriram tudo sobre este animal, com a ajuda da professora da aula.

Todo este trabalho desenvolvido será exposto em uma mostra cultural que acontecerá na escola, no mesmo dia em que se comemorará o seu aniversário. Estamos muito empolgadas para apresentar à nossa comunidade um trabalho construído com muito cuidado, por todos, professores, coordenação, direção e principalmente pelos alunos.



Enfim trabalhar com esta professora tem sido um grande aprendizado profissional e pessoal para mim. O dia-a-dia é muito corrido e nada fácil, tenho que ser esperta para alcançá-la, pois ela é muito criativa, enquanto desenvolve uma atividade já pensa em outra. Com certeza, vou buscar me espelhar nela, para desenvolver minhas futuras práticas docentes, respeitando os alunos e procurando proporcionar-lhes o melhor que puder. Acredito mais do que nunca que a passagem de um professor na vida de cada criança faz toda a diferença em seu desenvolvimento como leitor e cidadão crítico e reflexivo, diante não só dos textos, mas dos próprios acontecimentos com os quais se deparam os alunos no cotidiano.

#### REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda força ao 1o ano**: guia de planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.



# Práticas de leitura do professor e do aluno



Anderson Pereira de Almeida<sup>71</sup>

**“A compreensão crítica da importância do ato de ler se constitui através de sua prática”**  
**Paulo Freire**

Ao longo do período de observação como aluno-pesquisador do programa Ler e Escrever Toda Força ao 1º ano foi possível observar com clareza as diversas formas de como se dá a apropriação do mundo letrado pela criança e também a atividade de leitura e os seus objetivos como estratégia para a alfabetização que proporciona aos professores regentes e alunos pesquisadores uma das experiências mais enriquecedoras deste projeto.

O estreitamento da relação profissional com a professora regente da classe atribuída, coordenadores pedagógicos e diretora, contribuíram para que, ao vivenciar algumas situações, pudéssemos refletir sobre a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tenho tido assim, a satisfação de conhecer na prática as mediações necessárias que o professor realiza para fazer com que aconteça a aproximação do aluno ao objeto de estudo – o texto. A prática da leitura em si é bastante complexa, mas existe a possibilidade de ajudar os alunos a avançarem nesse conhecimento.

Segundo o Guia para o planejamento do professor alfabetizador:

*No nosso dia-a-dia lemos com os mais diferentes propósitos: para nos informar sobre as atualidades, para localizar endereços e telefones,*

---

71 - Aluno pesquisador da Universidade de Mogi das Cruzes Campus Villa-Lobos

*para fazer uma receita, para saber como vão pessoas que estimamos, para nos divertir ou emocionar, para tomar decisões, para pagar contas, para comprar algo, entre outros.*

*E escrevemos para distintos interlocutores, com diferentes intenções, nas mais variadas situações: para relatar como estamos para pessoas distantes, para solicitar algo, para reclamar de alguma coisa, para nos lembrarmos daquilo que temos de comprar, para prestar contas do nosso trabalho, para anotar um recado para alguém, entre muitas outras ações. São ações que podem e devem ser aprendidas, traduzidas em comportamentos – de leitor e de escritor – que precisam ser ensinados. Claro que é necessário aprender o sistema de escrita e seu funcionamento (SÃO PAULO, 2006, volume II, p.10).*

A partir destes diferentes propósitos, foi possível entender de que forma acontece a aprendizagem das crianças na sala de aula. O mundo das primeiras leituras que lhes oferecemos possibilita avanços em suas relações com a linguagem escrita, constituindo uma maior compreensão do que seja ler e escrever. Quanto mais, próximo da sua realidade, mais significado terá a leitura no contexto social. Quanto mais experimentada a leitura, mais aumenta a capacidade de perceber as relações existentes entre texto e contexto.

Neste sentido, quando a própria criança revela em algumas atividades em sala de aula, o conhecimento do texto guardado em seu repertório, que lhe fora apresentado em outros momentos na sua convivência na família, com os colegas, com a mídia e na sala de aula. Ao refletir sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, constato que a leitura ocupa papel de destaque nos procedimentos didáticos do professor. Sobretudo na prática diária de textos relacionados aos clássicos infantis, os alunos interagem com os contos, expressando seus sentimentos, desejos, angústias, favorecendo assim seu crescimento pessoal, revelando sua identidade num campo fértil para que o professor possa trabalhar a aprendizagem do aluno em suas capacidades de leitura.

Vejo que é possível afirmar que quanto mais gêneros forem apresentados à criança, mais o processo de leitura terá significado;

no entanto, a apropriação dessas leituras se fará pelo esforço da interpretação de cada um, tendo o professor como mediador.

Deste ponto de vista, Albuquerque (2004) compreende que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças de modo que possam ler e interpretar diferentes textos, para se constituírem cidadãos críticos e com autonomia.

Conforme as orientações didáticas contidas no referido Guia:

***Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura***

*É possível detalhar as expectativas relacionadas à aprendizagem da leitura e, assim, apresentar, em linhas gerais, o que pode ser feito em sala de aula. Vejamos:*

- *Proporcionar momentos diários nos quais os alunos tenham contato com diferentes portadores de texto (tais como jornais, revistas, livros informativos, folhetos, cartazes) e aprendam a conviver em um ambiente letrado e de valorização da leitura.*
- *Planejar momentos de leitura do professor envolvendo textos de diferentes gêneros para que os alunos comecem a perceber algumas características desses gêneros.*
- *Propor situações de leitura do professor e do aluno com diferentes propósitos para que os alunos possam ampliar suas competências leitoras, tais como: ler rapidamente títulos e subtítulos até encontrar uma informação, selecionar uma informação precisa, ler minuciosamente para executar uma tarefa, reler um trecho para retomar uma informação ou apreciar aquilo que está escrito. Isso, sempre com a ajuda do professor e, inicialmente, de forma coletiva ou em grupo.*
- *Planejar atividades nas quais os alunos possam, com a ajuda*

do professor, fazer uso de indicadores (como o autor, o gênero, o assunto, o tipo de ilustração, o portador – se é um livro, uma revista ou um jornal, por exemplo) para aprender a antecipar o conteúdo do texto, inferir aquilo que está escrito e ampliar suas possibilidades de interpretá-lo.

- Planejar momentos nos quais os alunos possam trocar ideias e opiniões, expor seus sentimentos. Recomendar um texto para que aprendam a comunicar aquilo que compreenderam do texto e suas interpretações – sempre com a ajuda do professor e, inicialmente, de forma coletiva ou em grupo.

- Propor situações em que os alunos sejam convidados a ler um texto para aprimorar suas estratégias de busca e localização de informações em diferentes fontes escritas (jornais, revistas, enciclopédias, livros).

- Planejar situações nas quais os alunos tenham de ler em voz alta, e assim consigam adquirir maior fluência na leitura, respeitando pontuação, entonação e ritmo.

- Participar de situações de leitura silenciosa para aprender a utilizar de forma cada vez mais autônoma estratégias de leitura como a decifração, a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação.

- Propor atividades de leitura do professor e de leitura pelo aluno (individual ou coletiva) para que os alunos aprendam a inferir o significado de uma palavra pelo contexto ou procurar o significado dela no dicionário – somente quando este for fundamental para a compreensão do texto.

- Planejar momentos nos quais os alunos possam ler e/ou ouvir a leitura de textos pelo professor e, assim, aprender a reconhecer o valor da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.

- Propor atividades nas quais os alunos adquiram autonomia para eleger aquilo que irão ler e assim passem a construir critérios próprios de escolha e preferência literária.

- Planejar situações que propiciem aos alunos emprestar livros do acervo da classe e da biblioteca escolar para aprender a ter cuidado com os livros e demais materiais escritos, levando-os, sempre que possível, para casa. (SÃO PAULO, 2006, Volume I, p.27-28).

A professora regente tem desenvolvido na prática tais orientações; existe um espaço reservado na sua rotina para que as crianças possam discutir sobre suas realidades e contextualizá-las com a leitura a ser feita em sala de aula através de diversos gêneros literários como: parlenda, contos, cantigas e poemas. Faz também com que tenham contato com livros, revistas e jornais, aproximando cada vez mais as crianças da necessidade de leitura para seu conhecimento e mostrando assim o seu compromisso em trabalhar para o benefício do aluno em seu aprendizado.

As crianças não só responderam bem à prática de leitura nas atividades propostas na sala de aula, mas também demonstraram avanço significativo em suas hipóteses de escrita. Para os alunos, ler ou ouvir esses textos permitiu-lhes conhecer outras culturas, ou se imaginar dentro delas, expandindo assim seu modo de pensar, sentir e descrever o mundo.

O Projeto TOF me encoraja a trabalhar em favor de uma escola na qual o interesse pela leitura, escrita e pela socialização do pensamento sejam manifestações de liberdade. Segundo Paulo Freire (1991) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Para tanto destaco o contido no Guia (SÃO PAULO, 2006, Volume I, p.25) volume 1;

*“Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitoras é o contato com diferentes gêneros de textos (cartas, contos, divulgação científica, poemas, reportagens, entre outros)”. Assim, desde o 1º ano, é importante que, além dos poemas, cantigas e parlendas, que se constituem em textos privilegiados para o trabalho com a consolidação da base alfabética, seja proporcionado também o contato do aluno com textos literários e informativos.*

*Esse contato permitirá que os alunos construam conhecimentos*

*sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura.*

Assim, pude observar que o professor regente recebe um material riquíssimo, dando oportunidade de estar trabalhando em prol da alfabetização e possibilitando as diversas crianças o contato com vários gêneros linguísticos, dando oportunidade às crianças se aproximarem dos livros e da cultura.

Como professor e atual estudante de Pedagogia, estou convicto de meu papel e é preciso superar algumas concepções e inovar para que as mudanças necessárias possam garantir o sucesso escolar a todos os alunos.

Outro fator importante a registrar neste período de minha formação foi a análise e reflexão de que, ao ensinar, estamos aprendendo, que cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros, e que é preciso respeitar os níveis de compreensão de cada um.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento**: O que são? Como se relacionam? "Como alfabetizar letrando?". Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. 25ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 3ª ed São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# Formar leitores: olhares para uma prática

Vera Lúcia Silva Bispo de Souza<sup>72</sup>

Ao escrever este artigo a respeito das experiências com as práticas desenvolvidas para o ensino e aprendizagem das competências leitoras oportunizadas pela instituição do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal foi considerado pertinente abordar o assunto do ponto de vista de três olhares diferentes: do meu olhar de educadora da Divisão de Orientação Técnico Pedagógica – DOT-P – como responsável pelo acompanhamento dos estagiários que atuam nas Unidades Educacionais da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia, no que se refere às parcerias dos professores integrantes do Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF com os alunos-pesquisadores, o olhar do professor regente e do aluno pesquisador que acompanha a turma.

Para o aluno, que pretende seguir a carreira do magistério, o período de estágio é a grande oportunidade para vivenciar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de graduação. Além disso, para quem está em processo de formação, é de fundamental importância exercitar os princípios de cidadania e de responsabilidade social que emergem do envolvimento com a escola receptora, que é o campo do trabalho docente e local de formação contínua, onde a atualização da prática pedagógica é constante.

A atuação do professor regente em parceria com o aluno pesquisador proporciona também uma reflexão conjunta em que formador e formando entram em confronto de paradigmas, estimulando a observação e a análise do fazer pedagógico que, segundo Pimenta

---

72 - Formadora da DOT-P - DRE Freguesia / Brasilândia

e (2004, p.56) “só existe enquanto prática coletiva, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”.

A presente exposição surgiu para exemplificar uma parceria bem sucedida entre uma professora regente de uma sala do Projeto TOF e uma aluna pesquisadora, a partir de uma conversa realizada com ambas.

A professora Débora Marques de Oliveira da EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima, na ocasião, fez a seguinte declaração:

*“Como professora participante do TOF, vejo a parceria no desenvolvimento das atividades como uma oportunidade de interação entre a AP, professor e alunos. Na sequência das atividades desenvolvidas, tentamos garantir a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e com isso pude aprender também com a aluna pesquisadora, pois estávamos sempre em sintonia; estávamos sempre com o mesmo objetivo voltado para o aprendizado do aluno. Em suma, as duas partes (professor regente e AP) têm que estar abertos para um novo começo, um compartilhamento de ideias novas, para que o projeto flua com harmonia e satisfação.”*

A menção do trabalho realizado por esta professora e pela aluna pesquisadora Shirlei de Souza Oliveira da Faculdade Sumaré, deu-se, portanto, pela parceria que ambas conseguiram estabelecer ao desenvolverem as atividades em sala de aula.

Em decorrência desta parceria, os alunos consideram a alunapesquisadora como uma “segunda professora” dentro da sala de aula, e criaram uma ordem hierárquica para se relacionarem com elas. Sabem em que momentos devem se reportar a uma ou a outra “professora”, comportamento que fez com que a AP se sentisse muito bem acolhida e que contribuiu para a afirmação da profissão que escolheu desempenhar.

No trabalho da professora merece destaque a forma como ela

desenvolve diferentes práticas de leitura com seus alunos. Temos de considerar que ensinar e aprender a ler com autonomia e proficiência não é tarefa fácil. Requer do professor vários conhecimentos para que se consiga chegar a tal propósito, considerando as contribuições teóricas mais recentes,

*podemos afirmar que são três os aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com a leitura: os comportamentos leitores, as habilidades de leitura e os procedimentos de leitura. Esses aspectos não são mobilizados de maneira estanque, mas inevitavelmente articulada, estando todos eles presentes nas práticas de leitura das quais se participa” (BRASIL. MEC, 2009).*

Levando em conta estes aspectos, percebemos que a professora utiliza diferentes modalidades de leitura ao propor as atividades para seus alunos, ou seja, possibilita que os alunos compreendam que para cada propósito que se tem para ler, uma forma própria de leitura deve ser utilizada, adaptando-se à necessidade daquele momento de leitura.

Ao realizar as leituras para os alunos, propicia que eles possam compreender a função social da escrita, ampliar o repertório linguístico, conhecer diferentes textos e autores, aprender comportamentos leitores e entender a escrita como forma de representação. Esta proposta gera expectativas de aprendizagens podendo desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura, procedimentos de seleção de textos buscando informações, explorando as finalidades e funções da leitura, lendo com autonomia crescente, desenvolvendo comportamentos leitores (SÃO PAULO, Vol. 1, 2006).

Com base nos objetivos citados, várias atividades foram desenvolvidas em sala de aula e destacamos uma que foi nomeada de “Quebra-cabeça de parlenda”, para relatar. A aluna-pesquisadora participou ativamente e pode extrair alguns aprendizados.

## A atividade

A professora e a aluna-pesquisadora prepararam o material para a atividade: papel sulfite colorido, caneta hidrográfica, cola, tesoura. O objetivo da atividade era que os alunos refletissem sobre o sistema de escrita e lessem utilizando os conhecimentos que já tinham sobre as letras, os sons e os aspectos gráficos do texto, pois se encontravam no início da alfabetização.

A professora leu a parlenda em voz alta:

“LÁ EM CIMA DO PIANO  
TEM UM COPO DE VENENO  
QUEM BEBEU  
MORREU”

Depois a colocou na lousa e fez nova leitura com o acompanhamento dos alunos.

Em seguida, a professora leu o primeiro verso e perguntou onde começava e onde terminava as palavras cima e piano. Continuando, ela e a AP entregaram a parlenda recortada para as duplas produtivas formadas pela professora e o desafio era que a lessem e reorganizassem, montando-a em outra folha. A atividade foi adaptada para toda a turma, considerando os diferentes saberes dos alunos.

Ao ser questionada sobre que observações a aluna-pesquisadora fez durante a atividade, ela reconheceu que os procedimentos didáticos aprendidos na sala de aula podem ser levados para a sua futura vida profissional. Percebeu que o conceito de levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos a respeito do assunto a ser abordado ficou claro com a prática. A professora inicia qualquer atividade apresentando-a aos alunos, faz comentários e os desafia à compreensão e os alunos acabam percebendo a intenção da professora. Disse que gosta muito da forma como as atividades são introduzidas, porque o aluno se interessa, opina, critica, se posiciona e aprende.

A aluna relatou também que como a parlenda era cantada pelos alunos, foi muito interessante observar a maneira como eles iam cantando para encontrar a ordem das palavras e fazer o ajuste necessário. Quando tinham dificuldade em encontrar a palavra correta como “copo”, “cima” e “culpado”, que começam com a letra “c”, eles ficavam cantando a parlenda até ajustar fala e escrita. Para a montagem da parlenda, com mediação da professora e da aluna pesquisadora os alunos precisaram refletir sobre as letras de cada palavra, lendo, reconhecendo-as e decidindo sobre o seu lugar no texto.

Falando de outro momento, da rotina da professora, a aluna pesquisadora expôs que considera muito importante o procedimento de leitura escolhido pela professora diante dos textos, entendendo que, na roda de leitura, diferentes aspectos são discutidos – a trama, as passagens mais emocionantes, o desfecho -, contribuindo para a construção do comportamento leitor.

Foi possível perceber que a leitura está constituída como uma atividade permanente na rotina das aulas. Existe também a preocupação com a organização do planejamento dos momentos de informação sobre o que vai ser lido, ou seja, com os procedimentos antes, durante e depois da leitura.

Todas estas afirmativas nos remetem ao que diz Delia Lerner (2002, p, 79)

*Para que a leitura se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” -, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.*

Não podemos deixar de enfatizar o apoio, o acompanhamento e o acolhimento da equipe gestora da Unidade Educacional, que tem sido

de fundamental relevância para que o processo pedagógico logre em seus propósitos educativos.

Enfim, considero que ao acompanhar o desenvolvimento do Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF, do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, é possível constatar o quanto tem sido benéfica a parceria das IES com a Secretaria Municipal de Educação, que tem envidado todos os esforços em qualificar a educação municipal e colaborar no desenvolvimento profissional dos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras que em um futuro bem próximo, poderão fazer parte do quadro dos profissionais da educação desta cidade.

#### REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MEC. **Língua Portuguesa: orientações para o professor, SAEB/ Prova Brasil, 4ª série/ 5º ano, ensino fundamental**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 5.403** de 16 de novembro de 2007.

# A sondagem no processo de alfabetização

---

Gildevan Alves Diniz<sup>73</sup>

Participar do Programa Ler e Escrever - Projeto Toda Força ao 1º Ano - TOF - na EMEF Deputado Flores da Cunha ao longo destes anos (de 2008 a 2010), como aluno pesquisador, foi uma experiência gratificante e de grande valor para a minha formação. Conteí com o apoio dos profissionais da unidade escolar em que atuei, pois diretor, coordenadores pedagógicos e professores me acolheram e orientaram da melhor forma possível. Tive a oportunidade de presenciar e participar de ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no sentido de combater o analfabetismo ou alfabetismo funcional e incentivar a leitura e a escrita.

O Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador, elaborado por DOT/SME, tem o intuito de orientar os professores “que atuam na difícil tarefa de alfabetizar, uma etapa do ensino fundamental, extremamente importante para a reversão do analfabetismo ou alfabetismo funcional que muitos alunos experimentam ao final de anos de escolaridade.” Como aluno pesquisador, participei semanalmente de encontros de orientação e formação na IES e tive a oportunidade de estudar esse valioso material de orientação didática, além de outros textos que fundamentavam teoricamente a pesquisa da prática que eu realizava em sala de aula. Mensalmente, elaborava um relatório descritivo/reflexivo sobre a relação teórica e prática para entrega ao

---

73 - Aluno pesquisador das Faculdades Integradas Paulista – FIP.

professor orientador da IES. A proposta para o mês de abril de 2010, com o objetivo da aplicação prática do estudo realizado nos encontros de formação, foi o planejamento de uma sondagem, para ser aplicada apenas para uma criança, e a análise da sua escrita para descobrir o que ela já sabia a respeito do sistema de escrita.

A aplicação da sondagem é um procedimento que faz parte da proposta de alfabetização que orienta o Programa TOF. De acordo com as Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I, a sondagem “é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral”. Constitui-se de uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelo aluno, sem apoio direto de outras fontes escritas ou de listas de palavras conhecidas por ele, na qual ele tem a oportunidade de refletir sobre aquilo que escreve, com a ajuda do professor.

Em parceria com a professora da turma, Silvana Cesario do Couto Zerio, ficou decidido que eu aplicaria a sondagem, sob sua supervisão, e em seguida analisaríamos conjuntamente o resultado, trocando ideias e sugestões para melhor conduzir a aprendizagem do aluno.

Para tanto, planejei uma sondagem conforme nos é orientado pelo Guia do TOF (SÃO PAULO, 2006, Volume. 1, p. 35-37). Organizei palavras de um mesmo campo semântico, no caso frutas, e ditei primeiro a polissílabo, depois a trissílabo, a dissílabo e a monossílabo. O texto “Por que e como saber o que sabem os alunos”, esclarece:

*A escolha das palavras da lista é importante, principalmente a primeira. Pois é ela que nos dá as primeiras pistas sobre o que o aluno pensa. Algumas crianças exigem um mínimo de quatro letras, outras três, ou mesmo duas, mas nenhuma criança aceita [ ] escrever uma palavra com apenas uma letra. Se a lista não fosse em ordem decrescente poderíamos correr o risco de ditar um dissílabo para um*



*aluno que escreve silabicamente, mas tem como quantidade mínima três letras, por exemplo, e com isso perturbá-lo a ponto de alterar o comportamento dele na entrevista.*

Elaborei, também, uma frase, repetindo uma das palavras já ditada, seguindo a orientação do Guia do Programa TOF: “Após o ditado da lista, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista, para que se possa observar se os alunos voltam a escrever essa palavra de forma semelhante, ou seja, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase.”

JABUTICABA  
AMORA  
MELÃO  
NOZ  
COMI UMA AMORA GOSTOSA

Apliquei a sondagem no fundo da sala de aula para que a criança ficasse mais a vontade e não fosse importunada pelos demais durante o seu processo de escrita.

Aleatoriamente, escolhi o D. (7 anos) e foi muito interessante observar a sua interação comigo e com o sistema de escrita: pude ver estampado em seu rosto os seus porquês, a forma como ele lidava em relação à escrita das palavras ditadas por mim e a leitura que ele fazia em seguida, após minha solicitação, sempre apontando com o dedo para marcá-la.

Preocupe-me em solicitar a leitura do aluno assim que este dava por terminada a escrita de cada palavra da lista. “Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita, pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito.” (PROFA –M1U4T5)

Num primeiro momento, ao escrever JABUTICABA, pude notar que

ele já sabia que a escrita representa a fala, pois repetia cada sílaba e escrevia uma letra para cada sílaba:

JA	BU	TI	CA	BA
(A)	(U)	(S)	(I)	(Q)

Observei também que, mesmo não escrevendo a letra A ao final da palavra, ele achava que deveria terminar com essa letra. Ele falou durante a leitura – “termina com A”-, porém questionado se ia colocá-la no final, dizia que não. Percebe-se aí o conflito de achar que cada emissão sonora só pode ser representada por apenas uma letra (hipótese silábica) com a percepção, por meio das suas reflexões, que caberia outra letra na mesma sílaba. Outra evidência de conflito transpareceu ao tentar transcrever a sílaba (TI) pois escreveu (SI). No entanto, na hora da leitura o (S) tornou-se TI e o (I) tornou-se CA. Penso que por isso não quis colocar a letra (A) ao final da palavra quando foi questionado por mim, uma vez que para ele cada letra representa uma sílaba ficando bem clara essa hipótese quando fez a leitura.

Dessa forma constatei que, conforme diz Telma Weisz (1988), a hipótese silábica, mesmo sendo falsa, é necessária. Isto constitui um “salto qualitativo”, no qual a criança descobre que a escrita representa o som da fala, e é também uma enorme fonte de conflito cognitivo.

Ao escrever AMORA, D. me perguntou se eram três letras e eu perguntei o que ele achava. Em seguida, ele continuou pensando e usando a hipótese silábica, escreveu:

A	MO	RA
(A)	(O)	(A)

Quero deixar claro aqui que eu não repetia para o aluno a palavra de forma silabada, ou seja, dando ênfase às sílabas, e que partiu da própria criança essa forma para a construção de sua escrita e leitura.

Algo interessante ocorreu logo quando pronunciei a palavra AMORA. D. me indagou se eram só frutas que ele iria escrever, atentando para o campo semântico usado nesta sondagem.

Na escrita da palavra dissílaba MELÃO o aluno continuou com a mesma ideia de uma letra para cada som da fala:

ME	LÃO
(E)	(L)

Enquanto escrevia, D. perguntou:

-Termina com U?

Eu questionei:

- O que você acha?

Ele respondeu:

- Não

Todavia, D. hesitou entre (L) e (U) para grafar a sílaba LÃO. Percebi com isso que a criança entrou em conflito quando refletiu sobre a possibilidade de haver mais de uma letra para cada som da fala, quando para ela deveria ter apenas uma. Mesmo pensando em um (U) no fim da frase no lugar de (O), ele preferiu conservar o (L) e descartar o (U), por achar que é necessária apenas uma letra para a grafia desta sílaba.

Na escrita da monossílaba NOZ, continuou apresentando a mesma hipótese, silábica com valor sonoro (SCV):

NOZ
(O) (I)

Mesmo não tendo duas sílabas, D., devido à sua hipótese de quantidade mínima de letras, grafou duas letras e adequou a sua leitura lendo “NOIZ”.

Podemos observar melhor esta hipótese (SCV) na escrita da frase:

COMI	UMA	AMORA	GOSTOSA
I	I	I	I
(O)(I)	(U)(M)	(A)(O)(A)	(O)(O)(A)

D. repetiu as mesmas letras que usou em NOZ para escrever COMI, mas não as teve como referência visual, pois não olhou para a lista enquanto escrevia a primeira palavra da frase.

Já em UMA escreveu o número 1 e quando perguntei se estava certo ele exclamou “ah!”, depois apagou e colocou o UM sempre observando o som da fala.

Quando a criança reescreveu na frase uma das palavras da lista, neste caso AMORA, sua escrita permaneceu estável, pois a reescreveu conforme havia feito na lista (AOA).

Na última palavra da frase que é GOSTOSA, mesmo eu usando uma palavra que repetia as vogais, de forma proposital para ver como a criança reagiria, ele não se embaraçou e não hesitou em colocar duas letras O juntas na construção OOA para GOSTOSA, confirmando assim sua hipótese.

Pude notar que ele se preocupou com o número de letras, sempre refletindo sobre a quantidade e qualidade de sons emitidos pela fala e na maioria das vezes conseguiu associar o fonema com o grafema correspondente.

D. continuou relacionando uma letra para cada emissão sonora, contudo mostrou um avanço ao pronunciar SA e remeter-se à letra S (a pronunciou enquanto escrevia a sílaba SA) mesmo não a escrevendo junto com o A que grafara no final. Durante toda a escrita, D. pronunciava

as sílabas, tentando associar as letras que escreveu com o som da fala.

Tivemos assim um retrato do processo de aprendizagem de D. naquele momento, representado na sondagem, que nos revelou o que ele já sabia sobre o sistema de representação da escrita alfabética. A partir disso, a professora Silvana e eu pudemos direcionar as atividades pedagógicas com as “intervenções” necessárias para o seu avanço na leitura e escrita. Para o professor, a sondagem é um poderoso instrumento para o seu planejamento, pois “permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética, fornecendo informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer boas intervenções junto aos alunos.” (SÃO PAULO, 2006, p.35).

Foi um momento singular para a minha formação a aplicação e a análise da sondagem, pois, ao observar e constatar como e o que a criança pensa e sabe sobre a escrita, tive o privilégio de aprender um pouco mais sobre a psicogênese da língua escrita, ou seja, o caminho que a criança percorre até a aprendizagem da leitura e da escrita, além de me certificar de como esse conhecimento é fundamental para o planejamento e desenvolvimento de uma didática de alfabetização bem sucedida.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Por que e como saber o que sabem os alunos. Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. In: \_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília: MEC / SEF, 2001.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2006.

WEISZ, Telma. **“Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado”**, publicado em Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.



# TOF – convênio, parceria, responsabilidade social e extensão



Profª Ms. Mirian Elza Finocchiaro Penteado Rocha <sup>74</sup>

Desde meados de 2008, a Faculdade Sumaré participa do convênio estabelecido com a SME/DOT no Projeto TOF - Toda Força ao 1º Ano-Prioridade na Escola Municipal com o objetivo, segundo o 6º Edital de Chamamento Público (p.1), publicado no DOC de 08 de novembro de 2007, de:

*[...] garantir as condições necessárias para aprendizagem de todos os alunos na superação dos problemas enfrentados pelo professor do 1º ano, a saber:*

- *Grande número de alunos que não conseguem se alfabetizar ao final do 1º ano comprometendo o restante de sua escolaridade básica;*
- *Dificuldade do professor em propor intervenções qualificadas a todos os alunos que não avançam no aprendizado de modo satisfatório;*
- *Necessidade de desenvolver intervenções qualificadas com cada um dos alunos que não avançam na aprendizagem, considerando o que sabem e o que precisam aprender individualmente.*

Conceitualmente, convênio é todo ajuste celebrado entre órgãos da Administração Pública e organizações privadas. Para Meirelles (2008)

---

74 - Mestre em Educação, Arte e História da Cultura – Mackenzie. Professora do Instituto Sumaré de Educação Superior.

*“são acordos firmados por entidades públicas de qualquer espécie, ou entre estas e organizações particulares, para realização de objetivos de interesses comum dos partícipes”.*

No Edital estão definidos os participantes do Projeto TOF e expressas as obrigações/funções de cada um dos envolvidos. Que interesses comuns teriam estes partícipes – Secretaria Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior? Como atuar em parceria, para, como expresso no Edital

*“reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.”(p.1)*

No início da implantação do projeto TOF, grande parte das Instituições de Ensino Superior acreditou que, como o ensino público não estava atingindo objetivos educacionais básicos, foi chamada porque teria respostas precisas para os problemas já que eram habituais produtoras de conhecimentos e possuía mestres e doutores afinados com as recentes discussões sobre alfabetização e algumas vezes, autores de artigos ou livros sobre o tema.

Na rede municipal, diretores, coordenadores e equipe técnica acreditavam que a aproximação com as Instituições de Ensino Superior poderia reverter certas situações observadas, como por exemplo, o fato de alguns professores regentes não articularem o referencial teórico obtidos no curso superior com as necessidades da prática e não conseguirem minimizar o fracasso escolar e o analfabetismo.

Como estabelecer um trabalho produtivo com pensamentos tão antagônicos? Como ser parceiro de convênio e lutar por interesses comuns? Quem tem razão?

A primeira descoberta foi que todos estão com a razão.

As recentes pesquisas sobre a formação de professores revelaram



que a maior parte dos professores durante seus cursos universitários não foi preparada para a prática. A pesquisa divulgada pela Fundação Carlos Chagas analisou setenta e um currículos de instituições públicas e privadas e concluiu que os cursos de Pedagogia do nosso país não atendem às necessidades reais das escolas e dos alunos.

Como o Projeto TOF tem colaborado para alterar essa situação?

O aluno pesquisador, ao mesmo tempo em que entra em contato com disciplinas no decorrer do seu curso, vai, no dia a dia da escola municipal onde atua se deparando com situações didáticas, profissionais e sociais que ampliam consideravelmente seu acervo cultural e estimulam o diálogo entre as aprendizagens realizadas na academia e a prática observada na sala de aula do 1º ano. As Instituições de Ensino Superior, por sua vez, estão repensando e adequando as grades, ementas e bibliografias de seus cursos de Pedagogia e Letras para melhor atender às necessidades reais das escolas de Ciclo I.

Alguns professores regentes que estavam afastados das discussões acadêmicas tiveram oportunidade de religar os elos e participar das discussões atuais, não apenas pela proximidade do aluno pesquisador, mas, sobretudo pelos encontros de formação nas DRE.

O Professor Orientador, responsável pelos encontros de formação semanais com os alunos pesquisadores, tem sido essencial para ajudá-los a compreender as diversas concepções de alfabetização, conhecer a concepção que estrutura o Projeto TOF e se familiarizar com o material do projeto. Além das discussões conceituais, nos encontros de formação presenciais realizados nas IES alguns temas são obrigatoriamente discutidos, como a questão do respeito às diferenças. O aluno pesquisador que atua na sala de aula tem de refletir cotidianamente sobre a riqueza da diversidade para que não se habitue com rótulos ou atitudes preconceituosas e seja um ativo defensor do respeito ao ser humano.

O Professor Regente ao abrir sua sala para a entrada de um aprendiz da profissão descobriu que algumas vezes é mais um aluno,

afinal podem participar alunos pesquisadores desde o 2º semestre do curso superior, mas que em outros momentos até o surpreende com as sugestões propostas e seu dinamismo. E o antes “espião” ou “intruso” já está se tornando parceiro.

O aluno pesquisador a cada dia se transforma. Logo que chegou à rede municipal os alunos do 1º ano passaram a chamá-lo de Professor e mesmo sabendo que o título não era devido, se orgulhou e começou a querer fazer jus a ele – como a professora regente fala, como se veste, como atua? Os professores das escolas municipais e os da IES passaram a ser observados – qual deles será meu modelo?

Alguns coordenadores e diretores da rede municipal começaram a olhar com outros olhos as instituições parceiras, muitas vezes acreditando tanto nos alunos pesquisadores que chegaram a revelar que gostariam de monopolizá-los, fazendo verdadeiras “reservas de mercado” para que os alunos pesquisadores no ano seguinte continuassem na unidade escolar.

Como afirma Queiroz (1992)

*A parceria estabelecida pela assinatura do convênio pressupõe uma responsabilidade social maior que a mera formalização contratual, pois se espera dos envolvidos uma interação que favoreça o alcance das metas traçadas.*

Efetivamente, a abertura dos portões das escolas municipais para a entrada dos alunos universitários, muitos deles, egressos das mesmas escolas públicas em que atuam como alunos pesquisadores aproximaram os parceiros e vem alterando as relações entre Instituições de Ensino Superior e comunidade.

A “abertura dos portões” pode realmente ser vista como mais um passo para a efetivação da prática extensionista, mas com concepção bastante diversa da existente em nossa cidade em 1912, com a criação da Universidade Livre de São Paulo. Segundo Bemvenuti (2006):

*[...] .a Universidade Livre de São Paulo, (...)foi a primeira ligada a uma instituição de ensino superior. Por isso se considera a primeira experiência de extensão universitária (Gurgel, 1986) As conferências semanais e gratuitas abertas oferecidas ao público interessado são indicadores claros do distanciamento universidade/sociedade: “O Fogo Sagrado da Idade Média”, “A Latinidade Rumania” ou “A importância e o Progresso da Otorrinolaringologia”.*

Este distanciamento entre ensino superior e sociedade perdurou durante muitos anos, pois estava atrelado à visão elitista de extensão - espaço de divulgação da produção científica e acadêmica. A divulgação se dava por meio de eventos – palestras, conferências etc.

Na década de 1960 do século passado, o artigo 69 da LDB nº 4.024/61, considera a extensão como oferta pela instituição de qualquer curso que atendesse à comunidade, inclusive os de especialização ou aperfeiçoamento. O movimento estudantil organizou seminários em diferentes regiões do país exigindo o comprometimento do ensino superior às necessidades das camadas populares urbanas e rurais, tratando a extensão como oferecimento de cursos, mas também como oferta de serviço social e apoio do governo para as ações sociais. Mudou pouco da ideia inicial.

Os governos militares instalados no país após o golpe de 1964 trataram a extensão de forma assistencialista, aliando-a ao projeto e necessidade, segundo eles, de desenvolvimento da segurança do país. Incorporaram algumas das reivindicações estudantis, mas com releitura diferenciada das propostas originais, na verdade cooptando os estudantes para trabalhos eventuais de assistência às populações carentes de algumas regiões brasileiras, bastante evidenciadas no Projeto Rondon, criado em 1968 pelo Ministério do Interior e Forças Armadas.

No mesmo ano foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB 5.540/68 que alterou a concepção de extensão, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa visando melhorar as condições

da vida social. Em 1975, o Ministério da Educação – MEC elabora a Política de Extensão, propondo a troca de saberes entre as instituições de ensino e a comunidade.

A partir da década de 80, com a abertura política rumo à redemocratização, algumas instituições públicas do país, passaram a discutir, tendo por objetivo o estabelecimento de um espaço de diálogo com o Ministério da Educação, o conceito de extensão e sua efetivação prática, através da implantação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão que procurou definir uma política brasileira de extensão universitária. Em 1987, o grupo realizou o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, seguido de vários outros ocorridos na década de 90 e nos anos iniciais do século XXI. O I Encontro gerou o Fórum Nacional com discussões que culminaram com a conceitualização de extensão e com a elaboração de orientações para uma ação extensionista comum às instituições participantes.

Nesses longos anos de atuação os avanços foram consideráveis, sendo definido o conceito de extensão, que ainda vigora, como sendo:

*o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (BRASIL 2000/2001)*

Esse é o caráter da extensão que a Faculdade Sumaré acata e aplica nos projetos públicos que tem participado.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do DOT (Diretoria de Orientação Técnica), ao firmar convênios com as Instituições de Ensino Superior do município de São Paulo, além de transformarem as escolas da rede municipal de ensino em verdadeiros “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para os alunos universitários, futuros docentes, propiciaram a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e nas salas de aula de 1ª série, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino da comunidade.

As experiências do aluno pesquisador no Projeto TOF têm norteado alterações para contemplar as necessidades sociais de aprendizagem, professores repensam as aulas, professoras regentes buscam auxílio nos professores orientadores das Instituições de Ensino Superior para dúvidas sobre as sondagens e todos se unem para que os alunos do 1º ano se alfabetizem e sejam amantes da leitura.

Esta sim é a concepção de extensão como responsabilidade social. Freire (2006) criticava o caráter redentor e messiânico da extensão, como se a universidade tivesse a missão de levar sua produção cultural para os despreparados sociais, semelhante à análise de Nogueira (2001) que interpreta a relação entre ensino superior e sociedade como expressão dos ideais e da produção intelectual da elite instalada no poder para garantir a assimilação, por parte dos indivíduos que estavam fora do meio acadêmico, da visão de mundo que aquela lhe passara, portanto, revela ao mesmo tempo uma forma manipuladora de extensão e a preocupação em melhorar a situação cultural da comunidade.

Essa prática extensionista tem acarretado importantes revisões no meio acadêmico, criado cursos paralelos, cursos de pós-graduação. Possibilitou efetivar a parceria entre instituições privadas e rede municipal visando o aprimoramento da educação oferecida tanto aos alunos do 1º ano como a dos estudantes do ensino superior.

Afinal, a extensão deixou de ser, como criticava Freire (2006) apenas comunicação do conhecimento produzido no espaço universitário para ser momento de revisão e reflexão do conhecimento produzido em todas as esferas sociais.

“O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (FREIRE, 2006)

#### REFERÊNCIAS

- BEMVENUTI, Vera LS. Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências Revista Eletrônica**. Erexim: v.1; ano 1, nº2; p.8-17; maio de 2006. Disponível em: [http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero%20002/artigos/area\\_comunicacao/area\\_comunicacao\\_01.htm](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero%20002/artigos/area_comunicacao/area_comunicacao_01.htm) Acesso em: 29/10/2009.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. \_\_\_\_\_ . Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. \_\_\_\_\_ FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS/ SESU/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2000/2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 34.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual**. In:FARIA, Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**.Brasília.Editora UNB. 2001.
- QUEIROZ, Carlos Alberto Ramos de. **Manual de terceirização: onde podemos errar no desenvolvimento e na implantação dos projetos e quais são os caminhos do sucesso**. São Paulo : STS, 1992.
- ROCHA, R. M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In: FARIA, Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **6º Edital publicado no Diário oficial da cidade**. 08 de novembro de 2007.

# Os professores, suas descobertas e a Formação Continuada

## Como se aprende a viver a prática docente qualificando-a continuamente?



Maria do Socorro Ferreira Gomes<sup>75</sup>  
Sílvia Moretti Rosa Ferrari <sup>76</sup>

O ingresso dos alunos de seis anos no ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo inicialmente gerou, nos professores, uma expectativa de grandes mudanças na escola, talvez pelo fato de acreditarem que agora teriam que re-aprender a dar aula para crianças egressas “precocemente” das escolas de educação infantil (EMEI)<sup>77</sup>.

Apesar da discussão, elaboração e divulgação de um rol de orientações didáticas e expectativas de aprendizagens do 1º ano (seis anos) ao 9º ano, do ensino fundamental, que teve início em 2008 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a chegada das crianças de seis anos na sala de aula em 2010 teve, em alguns casos, o impacto que podemos observar através do relato da Professora Sônia Gabriela:

### **Como as crianças de seis anos podem nos surpreender?**

*Pela primeira vez em doze anos de magistério, fui “obrigada” a pegar um 1º ano com crianças de seis anos de idade.*

*Assustada com o que vinha pela frente comecei a pesquisar,*

---

75 - Especialista em Alfabetização – ISE Vera Cruz – SP, formadora da DOT – P / DRE PENHA.

76 - Mestre em Educação – PUC-SP, Formadora da SME/ DOT Ensino Fundamental e Médio.

77 - Escola Municipal de Educação Infantil

perguntar a colegas, rever materiais de formação e consegui me situar melhor na classe.

Hoje – setembro de 2010 - já tenho mais de 70% dos alunos alfabéticos e fico emocionada ao ver o progresso de cada um, a cada dia.

Ainda assim, tenho inúmeras dúvidas ao longo do dia: como saber o conteúdo adequado, se posso ou não “puxar” um pouco mais devido à crescente evolução da minha sala, enfim, estou sempre em busca e sempre em conflito com minha prática.

Na última 5ª feira (02/09), minha Aluna Pesquisadora de nome Luciene chegou aflita com uma atividade que sua professora da faculdade pediu para entregar em dois dias. A atividade consistia num relatório que descrevesse e analisasse a reescrita individual da classe em que estagiava. Imediatamente respondi a ela que era “impossível” fazer tal coisa, pois a nossa sala é “um 1º ano do ciclo de nove anos” e nós ainda estávamos alfabetizando. Além disso, na minha pouca experiência como “alfabetizadora”, ainda terminei dizendo que num 1º ano não se trabalha reescrita ou produção de texto (doce ilusão!). Ela, então, pediu-me se podia tentar e foi o que fez.

Neste dia, fui para casa com esta dúvida: será possível que crianças que são recém-alfabéticas podem escrever um texto? Minha dúvida foi crescendo e fiquei ansiosa por chegar meu dia de formação e perguntar isso à minha formadora da DRE.

No dia seguinte Luciene propôs às crianças a atividade. Num primeiro momento, ela leu a história “Os três porquinhos”. Em seguida, fez uma roda de conversa para as crianças se expressarem sobre o texto e, só depois, foi entregue uma folha de linguagem a cada um para que reescrevessem esta história.

Inacreditável! Passados alguns minutos boa parte das crianças já tinha escrito seus textos e ainda algumas, bastante centradas, usavam inclusive o verso de suas folhas. Eu não acreditei no que via. Parecia uma classe de 3º ou 4º ano. Fiquei abismada e, por que não dizer, surpresa e emocionada?

Havia textos curtos e coerentes, textos longos, igualmente coerentes. Muitos erros ortográficos, lógico, mas com sentido. Foi inacreditável!



*Agora sei que posso sim trabalhar reescritas e/ou produções de texto com esta faixa etária e sem ser a escriba, pois eles são capazes de realizar tal ato e muitos outros que forem desafiados a fazer. Esta experiência vou levar comigo para sempre! A gente realmente aprende a cada dia nesta profissão.*

Sonia Gabriela Queiroz Ferreira  
Prof<sup>a</sup> de Educação Infantil e Ensino Fundamental I  
Prefeitura do Município de São Paulo  
Ceu Emef Prof<sup>a</sup> Rosangela Rodrigues Vieira

É importante destacar que a Professora Sônia participa do curso EAD “A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos” promovido em parceria com a SME e a Fundação Santillana, que propõe reflexões voltadas para as necessidades das crianças de seis anos e sobre como proceder para planejar o trabalho em sala de aula de modo que essas crianças sejam contempladas em suas especificidades.

Sônia também participa da formação continuada presencial oferecida pela DRE Penha<sup>78</sup>, através do Programa Ler e Escrever<sup>79</sup> que, no primeiro semestre focou “A alfabetização e as práticas de leitura na escola” e, no segundo semestre, deu continuidade aos estudos, com o foco na “A alfabetização e a produção de textos na escola”.

Nesse contexto, Sônia declara que, mesmo com o “susto” inicial por ter que dar aula para crianças tão pequenas planejou sua rotina de trabalho, procurando adequar aquilo que aprende nos cursos de que participa. Ela segue a orientação recorrente de sua formadora: garantir aos seus alunos de seis anos, o contato com a cultura escrita, oferecendo-lhes bons livros, fazendo a leitura em voz alta dos textos, além de atividades de reflexão sobre o sistema de escrita todos os dias da semana, de forma contextualizada com brincadeiras de roda, organizadas dentro e fora da sala de aula. Além disso, incentiva a

---

78 - Diretoria Regional de Educação Penha.

79 - Programa Ler e escrever: Prioridade na Escola Municipal de São Paulo que tem como meta alfabetizar todos os alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental.

leitura de diversos gêneros textuais, para que os alunos construam comportamentos leitores e também para que as crianças aprendam a linguagem escrita e construam repertórios com bons modelos de textos que poderão ser utilizados para a reescrita coletiva, tendo inicialmente a professora como escriba.

Sem antes ousar permitir que as crianças escrevessem por si mesmas, a professora Sônia analisava as sondagens de sua turma e organizava agrupamentos produtivos, com vistas a encaminhar uma escrita de contos em duplas pela primeira vez. Entretanto, a demanda extraordinária trazida pela aluna pesquisadora Luciene – que tem todo o incentivo da SME<sup>80</sup> e da Universidade para investigar -, traz à Professora o questionamento: a criança de seis anos é capaz de escrever um texto sem que a professora atue como escriba?

O olhar da Aluna Pesquisadora aparentemente desprovida de qualquer expectativa sobre a possibilidade de crianças de seis anos produzirem um texto colocou em cheque a concepção de Sônia a esse respeito. Prevaleceu a sua generosidade em relação à aluna pesquisadora, sem a qual não seria provável que propusesse nesse momento tal desafio em sua sala de aula.

Afinal, a partir de quando a criança já é capaz de produzir texto escrito sozinha? Ao que tudo indica, podemos afirmar que na sala de aula da professora Sônia, aos seis anos de idade, isso já é possível.

A experiência mostrou que as crianças já conseguem escrever textos, antes do tempo esperado pela professora, graças aos contextos de leitura e escrita coletiva que lhe foram oferecidos em sua rotina desde o início do ano. A imersão dos alunos nessas práticas letradas foi fundamental para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Sônia descobre que não havia ensinado somente os conteúdos necessários à construção do sistema de escrita na sala de aula e que o objeto de ensino é o comportamento leitor e escritor, que se constrói

---

80 - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

tomando como referência as práticas de leitura e escrita<sup>81</sup> na escola. Mais do que o professor, os alunos também podem ser grandes mestres na sala de aula do 1º ano, pois ensinam muito bem sobre o que aprendem e sobre o que o professor pode ensinar.

Diante dos fatos, Sônia se dá conta de que algo mudou definitivamente em sua sala de aula. A reflexão que fez sobre suas ações foi tão intensa, que foi capaz de derrubar sua concepção anterior de que a produção de texto pelos alunos somente é possível após a construção do sistema de escrita. Confundir produção de texto com a possibilidade de grafar, pelos alunos, impediu que até então lhes fossem oferecidas outras possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a atividade de reescrita pelo aluno, agora, já faz parte da sua rotina de trabalho de forma mais consciente e reflexiva.

### **Como aprendem os professores?**

A experiência descrita acima nos permite refletir que os professores não aprendem a ser melhores profissionais apenas por meio de cursos, encontros de formação, leituras de guias e de livros diversos, pois muitas vezes é difícil identificar a natureza das situações trabalhadas nos cursos de formação e aquelas vividas no dia-a-dia da escola. Além disso, parece impossível que, em nome da coerência, abandonem de vez concepções e práticas antigas substituindo-as por propostas diferentes das que vinham sendo adotadas anteriormente. Neste sentido, a internalização de conceitos e de práticas recorrentes muitas vezes funciona como verdadeiras muralhas difíceis de serem derrubadas e que impedem a construção de novas possibilidades.

O relato da professora Sônia permite-nos ratificar estas ideias. Suas convicções iniciais acerca do percurso que torna possível às crianças produzirem e grafarem seus próprios textos ofuscam sua visão sobre os

---

81 - Lerner, 2002 p.62.

saberes e reais possibilidades de sua turma. Ainda que estivesse atenta às sondagens e às hipóteses de escrita em que se encontravam as crianças, foi preciso que a Aluna Pesquisadora lhe trouxesse um desafio para que ousasse experimentar novas práticas.

É interessante observar o avanço da turma em questão. O fato de, em setembro, serem capazes de produzirem e de grafarem seus próprios textos - embora com erros de ortografia - demonstra o importante e competente trabalho de Sônia. Ainda que não tivesse compreendido toda a importância da organização de rotinas que favorecem o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor, sua disponibilidade para experimentar e aprender foram fundamentais. Isto nos permite pensar que se pensa e se faz, se faz se pensa, sem que necessariamente haja uma ordem rígida para isso. A consciência profunda do que fazemos nem sempre se conforma antes da prática e tratar teoria e prática isoladamente não ajuda na construção de conhecimento sobre a complexidade do movimento que acontece na sala de aula.

Segundo Penin, para que haja verdadeiramente a construção do conhecimento há que se coordenar vivido e concebido. “A utilização de concepções existentes, sem reflexão, pode tornar-se meros discursos; a submissão à vivência pode acarretar uma prática alienada”.<sup>82</sup>

Neste sentido, do ponto de vista de formadores de professores destacamos alguns aspectos que precisam ser melhor investigados:

- A recorrência dos conteúdos abordados nos cursos de formação continuada dos professores em serviço, uma vez que o professor assimila o que é observável para ele no momento;
- A participação do olhar do outro sobre a prática da sala de aula, nas tarefas realizadas;
- A manutenção de um canal de escuta ao professor, onde ele possa revelar suas hipóteses e descobertas;

---

82 - Penin, 1994, p. 39.

- A importância do incentivo ao professor para que ele expresse e verifique suas hipóteses - pois é na prática da sala de aula que elas se confirmam ou não - e esse é o caminho para as descobertas;
- O desenvolvimento de estratégias formativas, cujo ponto de partida seja a sala de aula, onde o formador possa tematizar as práticas dos professores e mediar situações que possibilitem a construção do conhecimento do professor no seu cotidiano.

### **Conclusões provisórias**

Este mundo fascinante e contraditório da vida escolar precisa continuamente ser desvendado pelos profissionais da educação e, desta forma, o enredamento de todos pela cultura geral e pela cultura escolar em particular não nos pode impedir de conhecer, reconhecer e percorrer novos caminhos que incluam ações para a contínua construção e qualificação do conhecimento docente. Neste sentido, é imprescindível que se desconfie do que se apresenta como real e instituído em posição de total abertura para novas – às vezes não tão novas – questões.

#### REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Bia. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.