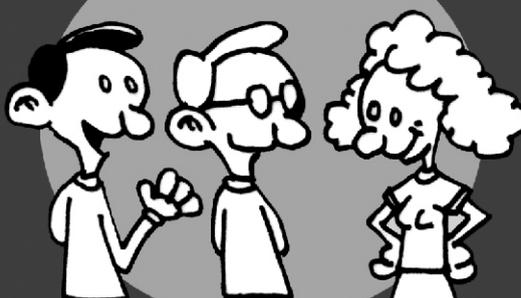


Alfabetização: Conteúdo e Forma 2





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Volume 3

Mairce da Silva Araújo
Marta da Costa Lima Rêgo
Ricardo Carvalho
Valéria Fernandes



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mairce da Silva Araújo

Marta da Costa Lima Rêgo

Ricardo Carvalho

Valéria Fernandes

Colaboradora:

Carmen Lúcia Pérez

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Luciana Messeder

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Abreu Fialho

Aroaldo Veneu

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

CAPA

André Dahmer

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

A663a

Araújo, Mairce da Silva.

Alfabetização: conteúdo e forma 2. v. 3 / Mairce da Silva Araújo et al.; colaboração Carmen Lúcia Pérez. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

129p.; 21 x 29,7 cm.

ISBN: 85-7648-133-2

1. Alfabetização. 2. Tecnologia. 3. Letramento. 4. Avaliação.
I. Rêgo, Marta da Costa Lima. II. Carvalho, Ricardo. III. Fernandes, Valéria. IV. Título.

CDD: 370.1

2009/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 21 – Alfabetização e tecnologia – 2ª parte _____	7
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
Aula 22 – Alfabetização e tecnologia – 3ª parte _____	15
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
Aula 23 – Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática: investigar para conhecer, conhecer para ensinar – 1ª parte _____	25
<i>Mairce da Silva Araújo / Carmen Lúcia Pérez</i>	
Aula 24 – Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática: investigar para conhecer, conhecer para ensinar – 2ª parte _____	35
<i>Mairce da Silva Araújo / Carmen Lúcia Pérez</i>	
Aula 25 – Avaliação e alfabetização: a busca por novos caminhos _____	49
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
Aula 26 – Avaliação ou castigo? _____	61
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
Aula 27 – Avaliação como possibilidade de sucesso _____	79
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
Aula 28 – Alfabetização e letramento – 1ª parte – A invenção do conceito de letramento _____	87
<i>Mairce da Silva Araújo / Carmen Lúcia Pérez</i>	
Aula 29 – Alfabetização e letramento – 2ª parte – Mitos, desafios e possibilidades _____	97
<i>Mairce da Silva Araújo / Carmen Lúcia Pérez</i>	
Aula 30 – A concepção freireana de alfabetização: uma prática de letramento _____	113
<i>Ricardo Carvalho / Carmen Lúcia Pérez</i>	
Referências _____	123

Alfabetização e tecnologia – 2ª parte

AULA 21

Meta da aula

Apresentar elementos que permitam a reflexão acerca da relação entre mídia e escola e analisar diferentes formas de aproveitamento da TV e do vídeo na alfabetização, como ferramentas que permitam a produção de conhecimento.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as modificações que vêm ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, em função dos avanços da tecnologia nas últimas décadas.
- Verificar as dificuldades que a Educação e a escola têm para incorporar a tecnologia em seu cotidiano, de forma crítica.

Pré-requisito

Esta aula é a continuação da anterior, portanto, é necessário que você tenha feito a leitura e realizado as atividades propostas, sem que tenha permanecido com nenhuma dúvida.

INTRODUÇÃO

Na Aula 20, iniciamos nossa reflexão acerca das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, provocadas pelos avanços da tecnologia. Daqui para a frente, vamos dar continuidade ao nosso tema, apresentando elementos e dificuldades que permitam ampliar nosso horizonte na compreensão dos impactos que tais mudanças causam no cotidiano da escola e dos professores.

Alfabetização e novas tecnologias: quando a TV e o vídeo entram em cena

A televisão, o rádio e os computadores levam diariamente às nossas casas uma quantidade de informações em uma velocidade que não nos permite acompanhar os acontecimentos de forma satisfatória. Precisamos aprender a ser seletivos, elegendo o que assimilaremos e o que descartaremos. Em contrapartida, a rapidez desse processo acaba por nos fornecer as informações de uma maneira superficial. Podemos citar, como exemplo, os telejornais: neles, as notícias são apresentadas como se estivéssemos lendo as manchetes do jornal diário. Sabemos apenas o que aconteceu, onde e quando. As implicações, os motivos, a seriedade da fonte, a análise e os dados mais profundos do fato apresentado não aparecem. Fica a critério do telespectador recorrer a outras fontes para complementar as informações.

Aliada à questão da superficialidade da informação, surge uma outra problemática que precisa ser tratada com seriedade pela escola: a formação de opinião a partir das informações veiculadas na mídia. Hoje, falamos da entrada do computador no cotidiano da escola, na realidade da sala de aula, como aliado ao processo de aprendizagem. Pergunto, então, se já não havíamos ouvido discurso semelhante, por ocasião da chegada da TV e do vídeo às escolas, há, pelo menos, duas décadas.

Antes de nos dedicarmos ao estudo da chegada do computador, gostaríamos de fazer uma reflexão e uma análise sobre como se deu e se dá, ainda hoje, o uso desses dois recursos anteriores, a TV e o vídeo.

Não podemos desprezar o fato de que, em alguns locais remotos do interior de um país que possui dimensões continentais como o nosso, nem luz elétrica existe ainda. Por esse motivo, arriscaria afirmar que o rádio ainda se constitui na principal fonte de informação para a população, seguido, sem nenhuma dúvida, pela televisão, que é o meio de comunicação e informação mais potente, em termos de formação de

opinião, no Brasil. Sabemos da existência de lares, em algumas comunidades carentes situadas em diferentes pontos do Brasil, que não possuem geladeira, mas possuem uma televisão. A maioria de nossos alunos sabe o que passa na televisão, conhece algum tipo de programação, seja ela boa ou ruim, pois juízo de valor sobre a TV é algo que discutiremos ainda nesta aula.

De acordo com consulta à Secretaria Municipal de Educação, a maioria das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro possui, pelo menos, um aparelho de televisão e um aparelho de videocassete, há mais de uma década. Essa foi uma política iniciada na década de 1980, que só foi consolidada na década seguinte. No entanto, se fizermos uma consulta aos professores dessas escolas sobre o uso da TV e do vídeo nas mesmas, as respostas podem ser surpreendentes. É por esse motivo que faremos agora uma parada, para que você tenha a chance de constatar os problemas encontrados.

ATIVIDADE



1. Etapa 1

Entreviste quatro professores de escolas que possuam TV e vídeo como recursos. Podem ser da rede pública ou particular. Utilize o questionário que se segue e peça que eles respondam sinceramente, pois não precisam se identificar, não se trata de uma pesquisa para posterior publicação.

Etapa 2

Organize um quadro com as respostas dadas, verificando a frequência de cada uma delas. Por exemplo: na primeira pergunta, dois responderam uma alternativa e um respondeu outra diferente. Transforme a frequência em percentual para perceber melhor os resultados.

COMENTÁRIO

Suas entrevistas devem refletir realmente o que esses profissionais fazem em seu cotidiano. Sua habilidade de entrevistador precisa ser exercitada de maneira a convencê-los de lhe fornecer respostas que expressem a realidade e não o que eles sabem que deveriam responder como discurso correto. Esse é o aspecto mais importante de sua entrevista, nesse momento. De acordo com o que você já estudou em PPP, essa atividade representa apenas a etapa quantitativa de sua pesquisa. Posteriormente, analisaremos os dados coletados com mais calma e profundidade, compondo a etapa qualitativa de sua pesquisa.

Marque com um X a resposta dada pelos professores:

PERGUNTAS	POSSIBILIDADES DE RESPOSTA		
1- Você utiliza a TV como recurso para suas aulas?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
2- Você utiliza o vídeo como recurso para suas aulas?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
3- Você sabe manusear esses aparelhos com segurança?	Sim, domino o uso dos dois ()	Domino bem a Tv e tenho dificuldades com o vídeo ()	Não domino bem nenhum dos dois ()
4- Você utiliza programas fornecidos por órgãos governamentais ou de outras instituições especializadas em teleeducação?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
5- Procura integrar os programas apresentados com o trabalho de sala de aula?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
6- Você, realmente, assiste aos programas antes de passá-los para os alunos?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
7- Alguma vez trabalhou com programas assistidos pelos alunos em TV aberta, como desenhos animados, novelas, séries etc.?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()
8- Alguma vez já usou a TV ou vídeo como atividade “tapa-buraco”, quer dizer, para cobrir horário livre ou sem planejamento?	Sim, muitas vezes ()	Sim, poucas vezes ()	Não ()

Continuando...

Os dados coletados poderão lhe fornecer elementos importantes para continuarmos nossa reflexão, em direção a uma prática que atenda às necessidades de ressignificação do uso desses recursos no cotidiano escolar.

Verificamos, em nosso dia-a-dia, uma reclamação comum de nossos colegas professores sobre a violência dos desenhos animados, filmes e programas de televisão que acabam influenciando nossos alunos. Quando eles trazem figurinhas de personagens de desenhos, ou filmes para brincar, a prática mais comum é a “repressão”. Pedimos que os guardem porque a aula não é hora nem lugar de brincar com coisas menos importantes e ruins para eles. Alguns professores se esmeram em fazer discursos, criticando desde os programas até as atitudes das crianças ao admirar heróis tão equivocados.

Sabemos que é verdade que nem tudo que a TV veicula é bom. No entanto, precisamos fazer alguns questionamentos, primeiro a nós mesmos, sobre esse assunto.

- Assistimos à programação que nossos alunos vêem, para saber, minimamente, do que se trata?
- Como não temos tempo para fazê-lo em nossas casas, alguma vez nos propomos a fazer ou pedir uma gravação para assistir a esses programas com eles na escola?
- Sabemos aproveitar esses momentos para abrir uma discussão e ouvir o que eles pensam?
- Aprendemos a fazer uma análise crítica sobre o que assistimos, coletivamente, ouvindo opiniões e construindo posições, junto com nossos alunos?
- Reproduzimos a falta de diálogo que vivenciamos, fazendo nosso discurso pronto e politicamente correto e oferecendo poderosos argumentos para convencê-los de que estão errados, sob nosso ponto de vista?
- Como e por que escolhemos filmes e documentários para nossos alunos assistirem?

Poderíamos criar uma imensa lista de perguntas que deveríamos nos fazer, mas acredito que, a partir destas, você elabore muitas outras em suas reflexões.

O poder da mídia sobre a formação de opinião de nossos educandos é muito forte. Somos impotentes diante de apelos e de propostas tão convincentes. O que fazer, então, diante desse poderoso oponente? Não temos respostas, mas um dos caminhos é propor que nossas iniciativas sejam tão criativas e atraentes como as deles. Nossos alunos podem tornar-se produtores de vídeos e de programas de TV com nossa ajuda. Sabemos que isso é possível.



Para saber mais sobre isso, procure informações no portal da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, sobre as produções da Multirio, sua função, seu papel na construção da relação positiva entre mídia e Educação. Além disso, você poderá se inteirar dos resultados do evento ocorrido em abril do ano passado – 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes – e sua importância para novas ações nesse campo de trabalho.
<http://www.riosummit2004.com.br/>
<http://www.multirio.rj.gov.br/>

Concluindo...

Precisamos aprender a usar, em sala de aula, os mesmos artifícios: a curiosidade, o suspense, a comédia e o prazer. Não somos atores nem produtores de TV e de vídeo. Mas precisamos admitir que, desde o nosso tempo de alunos, a escola vem se tornando enfadonha. Para nossas



crianças (e para nós quando crianças, também), era mais divertido ficar em casa vendo desenho animado.

Nossa proposta, nesta aula, não é oferecer as técnicas de utilização do vídeo e da televisão em sala de aula, porque existem livros e autores que tratam desse assunto melhor que nós. Cabe a você realizar uma boa pesquisa. Nosso objetivo é despertar a necessidade de uma reflexão na busca de novas alternativas para a utilização desses recursos no cotidiano da escola, de forma crítica e construtiva.

Os processos de alfabetização, com a utilização de projetos pedagógicos, não podem prescindir do uso da TV e do vídeo, por serem elementos integrantes da realidade, do mundo e da sociedade que desejamos transformar.

RESUMO

Apesar da atual preocupação com o uso do computador nos processos educacionais, faz-se necessária uma reflexão acerca do uso do vídeo e da televisão. São recursos tecnológicos anteriores, que ainda não têm seu potencial plenamente utilizado na escola. Seja por desconhecimento do professor ou pela falta de informações sobre melhores formas de aproveitamento, o vídeo e a TV acabam sendo subutilizados como “muletas” para atividades empobrecidas de significação e de sentido para os alunos. Existem múltiplas possibilidades para a realização de um trabalho integrado, criativo e construtivo para o uso crítico dos recursos de mídia, na formação dos educandos. Precisamos buscar uma formação complementar, que nossos cursos, normalmente, não oferecem. Tornar nossas crianças telespectadoras críticas e informadas, para além da superficialidade, é um desafio a ser enfrentado com coragem, diante de influências poderosas. Dessa forma, estaremos contribuindo para que os educandos sejam produtores de conhecimento, a partir das informações recebidas, e não consumidores passivos de opiniões, de valores equivocados fornecidos pela mídia como um desserviço à Educação. Esse, com certeza, é nosso maior desafio, na sociedade do conhecimento.

ATIVIDADE FINAL

- Faça uma pesquisa com os alunos de sua escola, ou da escola parceira onde você realiza seu estágio, para descobrir qual é o desenho animado da televisão preferido deles. Depois, procure meios de assistir com eles ao programa, ou ofereça essa sugestão para a professora regente. Caso não possua videocassete, peça para gravar na escola ou até mesmo peça ajuda a algum amigo.
- Antes de assistir, explore muito com eles os registros escritos sobre o desenho. Por exemplo: nome do desenho, personagens, personagem principal, análise das situações que acontecem nos episódios, sobre o que trata, atitudes dos personagens e seus perfis etc.
- Escreva com eles registros, coletivos e individuais. Utilize diferentes formas de ilustração e de representação do desenho (uso de sucata, colagens, argila etc.) e depois monte um mural com o material produzido.

- Só então faça com eles a “sessão de cinema” para assistirem juntos. O interesse e a curiosidade deles estarão em alta.
- Após a sessão, não deixe o ritmo diminuir, crie formas de expressarem suas emoções e opiniões sobre o que assistiram e sobre o momento vivenciado, pois até então a escola não era o espaço para assistir a seu desenho preferido.

COMENTÁRIO

ATENÇÃO!

Não relute, mesmo que o desenho não seja bom sob seu ponto de vista. Utilize os aspectos negativos para discussão de valores e atitudes, relacionando-os sempre à realidade do cotidiano deles e da escola. Uma atividade simples pode ser o caminho para abrir espaços para novas alternativas, criativas e produtivas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu realizar as atividades propostas e se sentiu “provocado” a rever sua relação com o uso da TV e do vídeo na escola, significa que um movimento de reflexão foi disparado em você. A utilização desses recursos parecia algo resolvido. No entanto, percebemos que a realidade não é bem assim. Caso você tenha identificado as dificuldades, os entraves e a resistência na utilização construtiva da TV e do vídeo, isso significa que sua aprendizagem está em processo.

Porém, se você ainda permanece acreditando que o uso desses recursos não precisa ser revisto, procure seus colegas de curso e a tutoria para discutir e trocar diferentes pontos de vista.

Leitura recomendada

FIGUEIREDO, Vera Lucia. *Mídia & Educação*. São Paulo: Ed. Gryphus, 1999.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será a última desse bloco sobre alfabetização e tecnologia. Trataremos do trabalho com o computador e com o conceito de alfabetização digital.

Alfabetização e tecnologia – 3ª parte

AULA

22

Metas da aula

Apresentar elementos que permitam a elaboração de conceitos como alfabetização digital e sociedade da informação.

Discutir a demanda de formação e as condições necessárias para o trabalho com as novas tecnologias, na busca de uma prática docente coerente com as exigências desse modelo de sociedade.

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Estabelecer relações entre as transformações ocorridas na sociedade, provocadas pelos avanços tecnológicos, e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

objetivo

Pré-requisitos

Esta aula encerra o bloco sobre o tema alfabetização e tecnologia.

É importante que você releia as duas aulas anteriores.

Para prosseguir, certifique-se de que não permaneceu com nenhuma dúvida sobre os conceitos apresentados.

INTRODUÇÃO

Como você viu nas duas aulas anteriores, as transformações da sociedade, ao longo das últimas quatro décadas, exercem inegavelmente um forte impacto sobre nossa forma de viver. Segundo Pierre Levy (1999), tais transformações não modificam somente nossa forma de viver, mas também nossa forma de pensar. Levy acredita que a tecnologia que reconfigura o nosso cotidiano reconfigura também nossa inteligência. Porém, com respeito às crianças que possuem contato com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) desde muito cedo, podemos afirmar que já se desenvolvem com uma forma de pensar diferente da nossa, justamente em função dessa familiaridade com a tecnologia. A impressão que temos é de que o domínio e a compreensão dos pequenos, para o funcionamento dos aparatos tecnológicos, é sempre mais fácil do que para nós.

Mesmo quando nos referimos às crianças das camadas populares, que não possuem computador em casa, podemos afirmar que têm acesso a diferentes meios de comunicação: rádio e TV, principalmente. Não podemos mais aceitar o discurso de que as crianças pobres são desinformadas e alheias ao que acontece no mundo. Muito pelo contrário, pelo fato de estarem nas ruas, e nas suas comunidades, ouvem, vêem e, à sua maneira, estão sempre antenadas com o que acontece. As informações que elas recebem e selecionam não são as mesmas que aquelas recebidas pelas crianças das classes mais favorecidas, mas afirmar que elas chegam à escola sem saber nada é um grave equívoco.



MANUEL CASTELLS

Professor do Departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia, Castells nasceu na Espanha, graduou-se na Sorbonne (França) em Lei e Economia em 1964. Foi obter seu Ph.D. em Sociologia na Universidade de Paris, em 1967, além de um d'Etat de Doctorat em Ciências Humanas na Sorbonne, e um doutorado em Sociologia na Universidade de Madri. Dedicou-se ao estudo dos impactos da tecnologia sobre a sociedade desde os anos 80. Lecionou e desenvolveu pesquisas sobre o tema em diversas universidades da Europa, Ásia e América Latina.

ALFABETIZAÇÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Continuando nosso trabalho de reflexão para uma ação consciente, escolhemos um pequeno trecho de entrevista do autor **MANUEL CASTELLS** à revista *IstoÉ*, sobre os desafios da educação na sociedade da informação.

Leia com atenção!

Um dos grandes desafios da educação atual é como estabelecer sua adequação a uma sociedade que exige cada vez mais do cidadão uma formação geral e de qualidade. Dentre as competências necessárias exigidas nessa formação, a alfabetização para o uso da tecnologia, no desenvolvimento das mais diversas atividades, constitui o maior desafio da educação e dos educadores. Na era da informação, a educação é elemento de progresso e exclusão social (1999).

De acordo com a afirmação do autor, nosso maior desafio como alfabetizadores desse novo tempo amplia-se de forma assustadora. Deixamos de centrar nosso trabalho apenas na aprendizagem da leitura e da escrita do código verbal e passamos a assumir a tarefa de desenvolver as habilidades de leitura e escrita em diferentes espaços, de textos, verbais, a internet é o tempo todo texto, composto de imagens, texto verbal, hipertexto e não-verbais. A tecnologia não apresenta apenas diferentes tipos de textos lineares, expressos em uma folha de papel. Você viu nas duas aulas anteriores que a tecnologia apresenta-nos diferentes formas de texto: o filme é um texto, o programa e a propaganda da TV são textos, um mundo de informações que nos levam a refletir se o que fazemos em sala de aula é suficiente para a alfabetização de nossos alunos, para navegar nesse mar de informações.

Podemos afirmar que o conceito de alfabetização digital, segundo o consenso das políticas públicas e do senso comum, em geral, consiste em desenvolver habilidades básicas para o uso das novas tecnologias, numa perspectiva de usuário consumidor de bens, serviços e informações. No entanto, o problema em conceber “alfabetização digital” nessa perspectiva, não é suficiente para considerar o indivíduo como “incluído” na sociedade da informação. É evidente que, na perspectiva economicista do modelo neoliberal no qual estamos mergulhados, estar “incluído” significa ser consumidor, fazer parte da lógica de mercado. No entanto, inclusão é um conceito mais abrangente do que isso. Significa que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar. É parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias.

Como consequência dessa visão reducionista da alfabetização digital, as necessidades educacionais são minimizadas. O sistema acredita que basta oferecer cursos de curta duração para “capacitar” a população a fazer uso das tecnologias e, ainda, que a escola é o local adequado para isso. Em momento algum é considerado que essas habilidades básicas são adquiridas em alguns poucos contatos com a tecnologia, sem a necessidade de cursos de treinamento. Podem ser desenvolvidas em atividades plenas de significado e produção de conhecimento. Também não é considerado o fato de que a necessidade educacional básica da população brasileira é alfabetização sim, mas em sentido amplo, em todas as áreas, abrangendo não só os processos de codificação, decodificação e

compreensão, mas também processos de análise, organização, produção e socialização de informações e conhecimentos.

Portanto, a alfabetização digital, na perspectiva da inclusão, precisa ser mais do que desenvolver habilidades para o uso e o consumo. Significa a possibilidade de desenvolver habilidades que permitam o uso crítico, a produção de conhecimento a partir do uso da tecnologia. Caso contrário, a tecnologia terá seu potencial reduzido a mais uma ferramenta de manipulação e dominação, como todas as outras, apenas mais sofisticada e adequada aos novos tempos.



Para ler mais sobre alfabetização digital e o programa governamental destinado ao tema, consulte o site: <http://www.alfabetizacao.org.br/pt/projetos/alfabetizacao.asp>

ATIVIDADE



1. Leia e/ou escute a música de Gilberto Gil. Você pode escutá-la “pela internet”, direto no site do artista: www.gilbertogil.com.br. Procure o disco *Quanta*, o nome da música e escute gratuitamente. Nessa atividade faremos uma reflexão a partir de um trecho dela.

Pela Internet

(Letra e música: Gilberto Gil)

Criar meu website

Fazer minha homepage

Com quantos gigabytes

Se faz uma jangada

Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomaré (...)

(...) Um barco que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomaré

(...) Um hacker mafioso acaba de soltar

Um vírus pra atacar programas no Japão

Agora que você leu ou ouviu a música, procure responder às questões que se seguem.

1.a. Pesquise o significado dos termos referentes à tecnologia e ao uso da internet que aparecem na música e que são desconhecidos para você. Registre por escrito os significados encontrados e, para compreendê-los de forma contextualizada, estabeleça as relações com sua utilidade.

1.b. Qual é a relação entre os versos "...uma jangada, um barco que veleje, veleje nesse infomar..." e a construção de um processo de alfabetização que permita a navegação pela internet e, conseqüentemente, favoreça a alfabetização digital?

1.c. A partir dos versos da música, identifique as possíveis referências que o artista faz ao processo de globalização, à inegável necessidade de uso da tecnologia, seja de forma positiva ou negativa, e à inevitável inclusão ou exclusão social, a partir dela. Expresse sua opinião sobre esse tema em um pequeno texto.

COMENTÁRIO

Os termos da primeira pergunta podem ser encontrados em dicionários atualizados ou em dicionários encontrados para consulta gratuita na internet. Outra opção é procurar algum colega que domine o conhecimento e faça uma pequena entrevista para esclarecer suas dúvidas.

A resposta para a segunda pergunta requer uma reflexão acerca dos pontos apresentados nas aulas deste bloco, sobre a relação da tecnologia e a produção de conhecimento. Não podemos ser meros consumidores navegando em um barco à deriva, que não foi construído por nós. Construir o barco precisa ser a possibilidade de construir, também, um pensamento que nos permita desenvolver em nós e em nossos alunos as habilidades necessárias para o uso crítico da tecnologia.

A letra da música faz referências ao fato de que as TIC (tecnologias de informação e comunicação) são instrumentos que favorecem o processo de globalização. No entanto, precisamos pensar na globalização dessa sociedade digital como fator de exclusão, mais do que de inclusão. É nesse sentido que a alfabetização digital, na concepção ampla de apropriação dessa forma de comunicação, precisa ser compreendida, para a inclusão social na sociedade digital acontecer de fato e de direito.

CONTINUANDO...

Analisando o contexto em que a alfabetização se insere, atualmente, no processo educacional, fica mais fácil compreender por que afirmamos, ainda em nossa disciplina Alfabetização 1, que esse é um conceito que está sempre em movimento, modifica-se de acordo com a realidade. A alfabetização precisa ser repensada e ressignificada para dar respostas válidas em cada tempo. Esta é a principal tarefa da Educação: oferecer a possibilidade de formar nossos alunos de acordo com a demanda de um mundo que não pára de mudar.

Nessa direção, vamos apresentar algumas alternativas para desenvolver habilidades de leitura e escrita que podem favorecer a ampliação do universo de nossos educandos para poderem ler, escrever e produzir conhecimento, com o uso da tecnologia.

Em uma entrevista concedida à revista *Nova Escola*, Emília Ferreiro afirma que o uso de diferentes tipos de texto ajuda muito na relação da criança com a leitura na internet. Para saber como, você deve retomar a leituras das aulas de Alfabetização 1, que sugerem maneiras de trabalhar com materiais diversos para a alfabetização.

Não deixe de ler todo o contexto da reportagem para poder situar melhor a fala da autora http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/falamestre.htm

Sempre defendi o acesso imediato da criança a jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, enciclopédias. A tendência de quem não compartilha da minha opinião é ter livros com níveis de dificuldades seriados. Com o advento da internet nasceu também o espaço mais intertextual e mais variado que existe, mais até que uma biblioteca. Ou seja, quem está alfabetizando com textos variados prepara sua turma muitíssimo mais para a internet do que quem faz um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e depois a outra. Para utilizar o computador e a internet é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as letras aparecem juntas — e, como se não bastasse, fora de ordem (FERREIRO, 2003).



Se a sua escola, ou a escola na qual você realiza seu estágio, possui um laboratório de Informática, com alguns computadores à sua disposição, você tem a faca e o queijo na mão para dar um ótimo rumo a esse processo. Leve seus alunos para lá, ou sugira à professora regente que o faça; deixe-os explorar e conhecer o teclado do computador para escreverem seus nomes e tudo o que tiverem vontade. Nos computadores com o sistema Windows, o pacote de programas que possui o editor de texto Word ou o programa Power Point chama-se Office. Você deve se lembrar de seu primeiro semestre de curso, da disciplina de Informática, em que esse mesmo pacote no sistema Linux se chama Open Office. Todos dois podem oferecer opções muito interessantes para seu trabalho. No lugar de transformá-los em meros usuários desses programas, ofereça a eles a possibilidade de explorar os programas e descobrirem, com a sua orientação ou do professor do laboratório, como aprender criando. No *Power Point*, os alunos podem criar personagens de histórias a partir das formas geométricas disponíveis, usando as cores e a imaginação. Em seguida, proponha que escrevam essa história, em duplas, no editor de texto. Essa é uma idéia muito simples e de execução bastante razoável, caso disponha dos recursos.

Em algumas situações, essas alternativas podem tornar-se mais criativas e produtivas do que utilizar apenas os programas ou CDs-ROM (*softwares educativos*) com joguinhos e atividades prontas para as crianças. Muitas vezes esses *softwares* são inadequados às necessidades e à realidade das crianças; são produzidos por empresas com fins meramente comerciais, sem nenhum professor ou educador (de verdade!) em suas

equipes. Cuidado com eles! Submeta-os sempre à análise de um professor que seja especialista no assunto, pois os joguinhos que vocês, às vezes, acham bonitinhos e atraentes são absolutamente equivocados para a utilização com crianças, em diferentes faixas etárias. Podem se tornar verdadeiras armadilhas. Prefira acreditar em sua criatividade.

Se a escola na qual você trabalha ou realiza seu estágio não possui computador, dê atenção ao que afirma Emília Ferreiro, pois o trabalho com diferentes tipos de texto, a utilização da leitura e compreensão de imagens, de símbolos de diferentes naturezas irá, com certeza, ajudá-lo no domínio dos novos códigos oferecidos pelo uso da tecnologia.

CONCLUINDO...

Nossa proposta é apresentar alternativas para que você construa seu caminho, na direção de uma prática docente que seja comprometida com a demanda desses novos (e assustadores) tempos. A velocidade e a quantidade de informações que nos chegam não nos têm permitido dar conta de nós mesmos, de nossa alfabetização digital. Ainda vivemos uma realidade em que a maioria dos professores da Escola Básica não possui computadores em suas casas. A formação continuada para o uso das novas tecnologias é uma imposição da qual não podemos mais fugir ou negar. Não temos condições, nem argumentos para lutar contra as evidências mais fortes de um cotidiano que nos “engole” com tantos apelos. Não podemos ceder simplesmente porque nos está imposto, mas sim por acreditar que a tecnologia está reconfigurando o mundo, as relações e a forma de aprender. Portanto, para lutar contra um inimigo tão poderoso, precisaremos primeiro dominá-lo. É quebrando a resistência e vencendo os medos e a falta de oportunidades que conseguiremos nos munir de conhecimentos diversos sobre as tecnologias da informação e comunicação, para podermos, então, utilizá-los no processo de alfabetização de nossas crianças. A alfabetização digital é a ampliação do próprio processo de alfabetização, que vem sendo amplamente discutido ao longo de nossas duas disciplinas, na perspectiva de uma alfabetização que permita a inclusão social e a formação da verdadeira cidadania.

RESUMO

Os avanços da tecnologia confirmam a hipótese de que a alfabetização é, de fato, um conceito dinâmico. Precisamos acompanhar as modificações no mundo e na sociedade para oferecer uma formação que permita aos educandos se desenvolverem, em consonância com as exigências da realidade em que estão inseridos. Em cada tempo, a Educação precisa dar respostas válidas aos desafios impostos pelas mudanças no mundo. Nesse momento, o impacto que a tecnologia vem exercendo sobre a vida de todos precisa ser não apenas absorvido, mas digerido, transformado em força produtiva e criativa; caso contrário, estaremos formando usuários alienados da tecnologia, seguindo os mesmos e equivocados passos da Revolução Industrial. Isto é, no lugar de apertar os botões das máquinas das fábricas, estarão apertando os botões dos computadores, de forma acrítica, reproduzindo e perpetuando as mesmas relações de poder.

ATIVIDADE FINAL

Na primeira aula desse bloco, Aula 20, pedimos que você registrasse, por escrito, uma entrevista com um professor sobre a influência e o impacto que a tecnologia vem impondo às nossas vidas.

Agora, retome seu registro da entrevista e, após ter lido e estudado todas as aulas, escreva um texto argumentativo de aproximadamente 30 linhas, analisando as respostas do entrevistado, apresentando vantagens e desvantagens da presença da tecnologia em nossas vidas. Pontue os riscos que ela pode oferecer, do ponto de vista da exclusão social e a responsabilidade dos professores sobre o processo de alfabetização para o desenvolvimento de habilidades que permitam a leitura e a escrita de forma fluente e efetiva, e conseqüentemente a própria cidadania, na sociedade digital.

COMENTÁRIO

Seu texto precisa ser escrito com a análise da entrevista do professor, contendo seu posicionamento crítico sobre as idéias apresentadas. Porém, seu texto não pode ser produto de suas conclusões sem a fundamentação teórica sobre o assunto. A teoria precisa ser a base de sustentação de seus argumentos, caso contrário seu texto será o que chamamos de “achismo”, fundamentado apenas em suas opiniões pessoais, com sérios riscos de permanecer superficial e inconsistente. Portanto, seu texto deve ser um TEXTO ARGUMENTATIVO CIENTÍFICO. Esse é um exercício importante, porque é essa modalidade de texto que deve utilizar em suas avaliações formais e em seus trabalhos. Caso perceba dificuldades em seu processo de produção do texto, procure ajuda junto à tutoria, inclusive de Língua Portuguesa, mesmo não sendo mais uma disciplina presente neste semestre.

AUTO-AVALIAÇÃO

Retome as atividades das Aulas 20, 21 e 22 e procure comparar suas respostas. Verifique se é possível perceber que, de acordo com a leitura das aulas, suas respostas foram ficando mais ricas e aprofundadas. Caso contrário, procure a tutoria e seus colegas para rever suas atividades e tirar possíveis dúvidas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula apresentará as diferentes faces de uma prática a partir de uma postura de professor-pesquisador, em alfabetização.

**Professora alfabetizadora
e pesquisadora de
sua prática: investigar para
conhecer, conhecer para
ensinar – 1ª parte**

AULA
23

Meta da aula

Enfocar o processo de formação da professora-pesquisadora em seu contexto histórico como um movimento de construção da autonomia.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Reconhecer a proposta de formação da professora-pesquisadora como reação a uma concepção tecnicista de ensino.
- Identificar a importância da postura investigativa para a produção de novas práticas alfabetizadoras na escola.

Pré-requisito

Para que compreenda melhor esta aula, você deverá ir ao dicionário e levantar as definições para o termo pesquisa e pesquisador.

INTRODUÇÃO

Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática é o tema das nossas próximas aulas. O que será que queremos dizer com isso? Será, que além de professora, estamos defendendo uma nova atribuição para as alfabetizadoras? Além de ser professora e dar conta de todas as responsabilidades que tal profissão exige, as professoras, no caso alfabetizadoras, também teriam de ser pesquisadoras? Ou seria a pesquisa uma atribuição específica dos professores que estão nas Universidades? E as professoras alfabetizadoras? Seriam apenas consumidoras passivas do conhecimento produzido nos espaços acadêmicos?

A formação da professora-reflexiva ou professora-pesquisadora tem sido um dos caminhos propostos, no campo da formação de professores, para a superação dos graves impasses enfrentados pela escola, dentre eles a produção de analfabetos e analfabetos funcionais, como você estudou nas primeiras aulas da disciplina Alfabetização 1, Alfabetização: uma questão política, Aulas 4 e 5, Módulo 1.

Para entender melhor o que significa formar professoras-reflexivas ou professoras-pesquisadoras vamos resgatar, nesta aula, o contexto histórico que favoreceu a produção desta proposta.

Como ponto de partida da discussão, trazemos um documento, dirigido à Secretaria Estadual de Educação, produzido por professoras de uma escola pública do município de São Gonçalo, no qual reivindicam o direito de serem ouvidas. Tal documento nos ajuda a entender melhor a necessidade de se pensar novos caminhos para a formação das professoras, que as reconheçam como protagonistas na produção de soluções para os problemas enfrentados pela escola.

QUANDO OS OLHOS VÊEM ALÉM DE UM PRÉDIO

Olhar uma escola, por dentro (sempre) e por fora é conhecer um lugar novo. Se não carregamos conosco elementos fundamentais como: expectativa, curiosidade, interesse, não teremos nada para relatar deste lugar. Não saberemos se o visitamos ou simplesmente passamos por ele, porque quando chegamos a este lugar, buscamos sua essência, seu cheiro, seu significado de existir, descobrindo sua história. Sendo assim, acreditamos que os olhares voltados para uma escola não devem ser como de um pesquisador, avaliador ou simples passageiro. Tem que carregar um olhar de quem já “viveu” e olhou de “verdade” no fundo dos olhos de quem no seu dia-a-dia constrói

um, eterno e marcante, cotidiano escolar. (Trecho do documento escrito pelas professoras do CIEP Adão Pereira Nunes, em dezembro de 2004, dirigido à Fundação Darcy Ribeiro, promotora do Curso de Formação Continuada, realizado na escola.)

O alerta das professoras do CIEP 413 Adão Pereira Nunes dava voz a sentimentos de desqualificação e críticas antigas do próprio professorado, tanto às formas como às vertentes de pesquisa das universidades e quanto à direção dada pelas Secretarias de Educação ao processo de formação continuada.

Na crítica à Universidade, o sentimento de quem tem sido tratada, historicamente, como objeto de pesquisa, fornecedora de dados a serem analisados ou aplicadora de novas metodologias, sem, muitas vezes, a contrapartida do retorno à escola sobre as descobertas da pesquisa. Na crítica às Secretarias de Educação, o sentimento de ficar à deriva das diretrizes que se renovam ao sabor das mudanças políticas sem uma avaliação ou consideração sobre o que foi construído cotidianamente na escola.

Revelando o contrário de leituras, tantas vezes divulgadas em pesquisas, ou até em declarações oficiais, sobre a falta de participação das professoras, o documento, produzido coletivamente, mostrava uma predisposição para assumir a palavra. Conhecimento construído cotidianamente nos diferentes embates em que a escola é desafiada a enfrentar.



MOMENTO PIPOCA

Para entender por que as lutas dos professores ultrapassam as fronteiras, você poderia procurar na locadora de sua cidade o filme *O Jarro*. Trata-se de um filme do diretor iraniano Ebrahim Foreezesh que conta a história de um professor da escola primária que se vê às voltas com problemas do cotidiano que comprometem o processo ensino-aprendizagem, porém, cuja responsabilidade de solução, na realidade, caberia aos órgãos oficiais, mas que ele é desafiado a resolver: a quebra do jarro onde a água é guardada, ocorrida em uma escola localizada numa zona desértica. Além de se comover com a luta do professor, você também aprenderá mais sobre as semelhanças e diferenças da realidade educacional nas diversas partes do mundo.

Por outro lado, podemos afirmar também que reivindicações como as das professoras do CIEP Adão Pereira Nunes nem sempre passam despercebidas, inúmeras vezes provocam repercussões. É o que vamos mostrar a seguir ao resgatarmos a origem da proposta de formação de professor-reflexivo.

PROFESSOR-REFLEXIVO: DE ONDE VEM ESTA IDÉIA?

Nas últimas décadas, no âmbito nacional e internacional, temos assistido a um aumento da preocupação quanto à melhoria da qualidade da educação para todos, representando uma mudança nos sistemas educacionais anteriormente preocupados (prioritariamente) com a educação da elite. Atualmente, o foco das reformas educacionais mundiais, como afirma o pesquisador americano Kenneth Zeichner (2002), volta-se para a preocupação não apenas com o acesso e permanência das crianças na escola, como também com a qualidade deste atendimento. Reaparece com força a premência de mudanças no que se refere às metodologias de ensino trabalhadas nas salas de aula, especialmente no campo da alfabetização que acumula os maiores índices de fracasso escolar.

Incorporando estudos e pesquisas realizadas ao longo das décadas, as propostas de mudanças incluem dentre outras questões: a valorização da experiência de vida dos alunos como ponto de partida para o trabalho escolar; o reconhecimento e a legitimação dos recursos culturais e lingüísticos trazidos pelos alunos, em vez de encará-los como déficits, e estímulo a uma participação maior dos alunos nos rumos da educação.

Qual o papel que os professores têm ocupado nestas reformas? Será que eles têm sido ouvidos?

Muito pelo contrário, o documento das professoras do CIEP mostra isso.



ATIVIDADE



1. Faça uma entrevista com uma professora que esteja na rede pública de ensino pelo menos há dez anos. Comente a situação descrita nos quadrinhos anteriores e indague se ela já viveu uma situação semelhante. Registre-a no espaço abaixo e elabore um pequeno comentário sobre a importância de se ouvir as vozes dos professores na implantação de qualquer processo de mudança curricular.

RESPOSTA COMENTADA

Não desista na primeira tentativa, pois com certeza você encontrará muitas professoras, especialmente das séries iniciais, com várias histórias para contar sobre os pacotes pedagógicos que, recorrentemente, caem sobre a cabeça dos professores na escola..

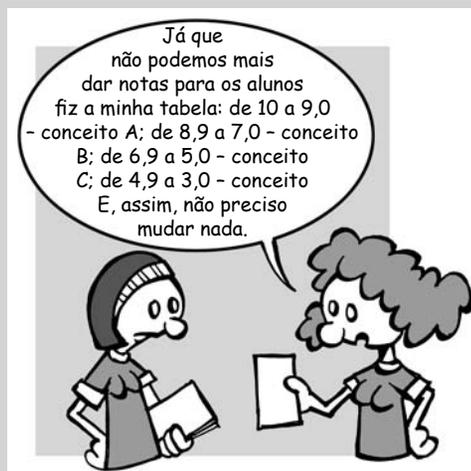
Mesmo sendo os professores os principais responsáveis pelas mudanças pretendidas, a abordagem dominante das reformas educacionais tem sido preparar/capacitar os professores para implementar propostas e executar metodologias produzidas por quem está fora da realidade da sala de aula. Não se espera que os professores sejam criativos ou autores, espera-se apenas que implementem currículos prescritos pelas Secretarias de Educação e sigam metodologias de ensino também prescritas.

Acontece que este tipo de proposta, que pretende mudar a educação de cima para baixo, não tem funcionado em várias experiências ao redor do mundo, não somente aqui no Brasil. Fazer propostas educacionais de mudanças, baixar decretos determinando novas forma de alfabetizar ou avaliar não mudará a realidade que acontece na sala de aula, pois os professores resistem e subvertem as mudanças.

ATIVIDADE



2. A mudança no critério de avaliação de notas para conceitos foi uma das reformas que se buscou implementar na escola. O diálogo a seguir retrata uma das reações de professores diante de uma mudança sobre a qual ela não está convencida da importância:



RESPOSTA COMENTADA

Histórias como a que foi retratada pelo diálogo das professoras revelam o movimento de resistência das professoras aos projetos que pretendem mudar a educação por meio de decretos.

Daí, a conclusão apontada ainda por Zeichner, “as mudanças qualitativas nas práticas de salas de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças”. Em outras palavras, quando os professores forem reconhecidos como agentes ativos neste processo. Em função desta constatação cresceu nos últimos 20 anos, na literatura educacional, a discussão sobre a importância de se pensar a formação de professores como profissionais reflexivos que desempenham um papel central na condução do processo ensino-aprendizagem e na tomada de responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a ênfase no caráter reflexivo da formação docente pode ser visto como uma reação contra a concepção meramente técnica da ação docente e do professor como um técnico aplicador de propostas elaboradas fora do espaço escolar e contra a aceitação de reformas educacionais que não reconheçam o papel de protagonista do professor nas mudanças da sala de aula.

A PROFESSORA COMO PESQUISADORA EM AÇÃO

A idéia da professora como um profissional reflexivo surge a partir do reconhecimento dos saberes que estão presentes nas práticas dos bons professores. Isto significa que a prática reflexiva implica um processo de reflexão sobre a própria experiência que, na avaliação de Schön (1992), envolve três movimentos: o conhecimento-em-ação; a reflexão-em-ação e a conversa-reflexiva-com-a-situação.

O conhecimento-em-ação é o conhecimento construído e revelado no cotidiano. É um conhecimento não problemático, que emerge na própria ação, podendo ser observado e descrito.

A reflexão-em-ação acontece no decorrer da ação pedagógica e não se vale de palavras. No processo ensino-aprendizagem, ocorre, por exemplo, quando a professora é interrompida em sua explicação ou na orientação que está dando para alguma tarefa, para responder às perguntas inesperadas ou resolver problemas não previstos. Corresponde a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação.

O terceiro movimento, a conversa-reflexiva-com-a-situação, acontece quando a professora/pesquisadora surpreende-se com algum obstáculo que a perturba e provoca incerteza. Busca então refletir e transformar a situação de modo a eliminar a incerteza.



Refletir sobre o conhecimento-em-ação e a reflexão-em-ação envolve “parar e pensar”. Envolve procurar entender como algo funcionou revendo e tentando descrever e analisar o que foi feito.

A conversa-reflexiva-com-a-situação dá margem a uma descoberta, a um projeto. Contribui para transformar o processo ensino-aprendizagem em um processo de colaboração em que os atores investigam o material disponível, planejam o esquema da situação e propõem possíveis soluções.

CONCLUSÃO

Para concluir a nossa discussão, é importante reafirmar que a melhoria da qualidade da Educação para todos, sendo a alfabetização um dos carros-chefe dessa mudança, implica, necessariamente, um comprometimento dos professores. Os autores apresentados nessa aula defendem que a mudança só será significativa quando um número cada vez maior de professores exercerem um papel central na criação e implementação das reformas educacionais.

RESUMO

A formação da professora-reflexiva ou professora-pesquisadora tem sido um dos caminhos propostos, no campo da formação de professores, para a superação dos graves impasses enfrentados pela escola. As experiências das reformas educacionais nas últimas décadas têm mostrado que “as mudanças qualitativas nas práticas de salas de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças”. Daí a importância de se pensar a formação de professores como profissionais reflexivos que desempenham um papel central na condução do processo ensino-aprendizagem. Segundo Schön (1982), a reflexão sobre a própria experiência envolve três movimentos: o conhecimento-em-ação; a reflexão-em-ação e a conversa-reflexiva-com-a-situação.

ATIVIDADE FINAL

Leia a afirmação de Zcheiner: “Se há uma conclusão a ser tirada dos esforços educacionais dos últimos 30 anos é que as mudanças qualitativas nas práticas de salas de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças.” Escolha uma das duas opções abaixo que esteja afinada com o pensamento do autor. Justifique sua escolha.

a) Na visão do autor, os professores são conservadores e se opõem a qualquer proposta de mudança. ()

b) Na visão do autor, os professores reagem às propostas de mudanças que não os reconhecem como sujeitos ativos no processo. ()

RESPOSTA COMENTADA

Acreditamos que você não tenha dúvida em assinalar a letra b, tendo como justificativa a reflexão do autor sobre a formação de professores como profissionais reflexivos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Ficou claro para você que a proposta de formação da professora-pesquisadora surgiu como reação a uma concepção tecnicista de ensino que separa os que planejam dos que executam? Em caso positivo vá em frente, pois essa discussão será ampliada na próxima aula. Em caso de dúvidas retorne ao texto e peça apoio ao monitor.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, ampliaremos a discussão sobre a formação da professora-pesquisadora e suas implicações na renovação da prática escolar. Partindo de situações práticas, vamos mostrar que, no exercício da prática cotidiana, a professora se depara com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produz novos conhecimentos.

Professora alfabetizadora
e pesquisadora de
sua prática: investigar para
conhecer, conhecer para
ensinar – 2ª parte

AULA 24

Meta da aula

Articulando saberes de uma prática refletida aos saberes de uma teoria especializada, enfatizar uma nova relação prática-teoria-prática no processo de produção do conhecimento.

objetivos

Esperamos que ao final desta aula, você seja capaz de:

- Reconhecer o exercício da prática alfabetizadora como um movimento de produção de conhecimento.
- Identificar os saberes que permeiam a prática pedagógica cotidiana.

Pré-requisito

Para um bom aproveitamento desta aula é importante que você tenha realizado sem dúvidas a aula anterior.

INTRODUÇÃO

Após reafirmarmos a importância de se ouvir a voz dos professores na implantação de qualquer processo de mudança na prática escolar, voltamos a nossa questão inicial para refletir sobre o papel da pesquisa na formação dos professores.

Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática, do que estamos falando?

Até que ponto a ação pedagógica pressupõe uma ação pesquisadora?

Vale lembrar que, tradicionalmente, o estatuto de pesquisador no campo da educação tem sido dado aos professores das universidades ou das instituições de pesquisa que se debruçam sobre os grandes e graves problemas educacionais, a partir de uma fundamentação teórica consistente e de metodologias de pesquisa rigorosamente construídas. Aos professores, especialmente das séries iniciais, tem sido reservado, na maioria das vezes, como mostramos anteriormente, o papel de consumidores destas teorias.

Contudo, é Paulo Freire que nos ensina:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Confirmando que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor como pesquisador (FREIRE, 1998, p. 32).

Zaccur e Esteban (2002) têm nos ajudado a entender que o estranhamento provocado pela identificação professora-pesquisadora é fruto de uma concepção positivista do conhecimento que faz a cisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, como se a docência fosse o espaço da aplicação prática e a pesquisa fosse o espaço da elaboração teórica.

De uma forma geral, esta concepção também está presente nos Cursos de Formação de Professores, tanto em nível médio, o Curso Normal, quanto no Ensino Superior, cujos currículos demarcam o campo das disciplinas teóricas (tais como Fundamentos da Educação), na maioria das vezes alocadas no início do curso, e as disciplinas voltadas para a prática, alocadas ao final do curso (Metodologias e Estágio Supervisionado) como espaço de aplicação.

As conseqüências desta separação teoria-prática é bem conhecida no cotidiano escolar. Os conhecimentos teóricos, fechados em suas gavetas e não confrontados com a realidade que os produziu, na maioria das vezes, não se revelam muito úteis para resolver os problemas gerados

na prática cotidiana. Por sua vez, as disciplinas voltadas para a prática tornam-se meros espaços de treinamentos que não contribuem para uma visão mais ampla da complexidade do cotidiano escolar.

No exercício da prática cotidiana, a professora se depara com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. Portanto, não é um pacote de teorias estudadas *a priori* que pode auxiliá-la a resolver estes problemas. Da prática emergem as dúvidas, as necessidades e os caminhos para dar conta destas questões. É neste movimento de investigação e reflexão sobre a prática que novos conhecimentos vão sendo produzidos. É este movimento de investigação e produção de conhecimentos que caracteriza a natureza pesquisadora da prática docente.

Daí a importância de se pensar a qualificação da professora como pesquisadora, desde os Cursos de Formação, de maneira que se possa romper a tradicional dicotomia teoria e prática, percebendo-as numa perspectiva dialética, na qual os desafios da prática cotidiana promovem a busca por novos conhecimentos que, por sua vez, transformam a prática inicial numa nova prática. Neste sentido, disciplinas teóricas como Sociologia, História da Educação, Psicologia não são estudadas de forma abstratas, fechadas em si mesmas, mas são entendidas dentro do contexto educacional. As disciplinas práticas são espaços de questionamentos que buscam nas teorias respostas e pistas para novos caminhos. E a pesquisa se torna então um fio condutor para essa formação.



ATIVIDADE



1. Em nossa discussão sobre a relação teoria e prática no curso de formação de professores apontamos duas perspectivas: uma concepção em que teoria e prática são pensadas de forma isolada e uma outra concepção em que teoria e prática dialogam entre si. Qual destas concepções estaria expressa na ilustração anterior? Justifique a sua escolha apontando também as implicações da concepção teoria e prática para o processo ensino-aprendizagem.

RESPOSTA COMENTADA

Esperamos que você tenha identificado a ilustração com a concepção que pensa a relação teoria-prática de forma estanque, já que a professora não sentiu nenhum apoio em seu curso de formação para pensar a realidade concreta com a qual se deparou.

Mostrando a importância do diálogo que se estabelece quando a professora é reconhecida como pesquisadora de sua própria prática, Garcia (1989) afirma:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua própria prática é para nosso grupo um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa ação política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (p. 219).

Procurando perceber este movimento por meio das vozes das próprias professoras, vamos trazer agora três depoimentos para acompanhar o processo de produção de novos conhecimentos. Com as três professoras alfabetizadoras – Cristina, uma professora da rede pública municipal de Petrópolis; Marinete, professora de Educação Infantil da rede estadual de Barra do Piraí e Francinete, professora alfabetizadora da rede pública estadual de São Gonçalo – reafirmamos o cotidiano escolar como um espaço de teoria em movimento, na medida em que a articulação teoria e prática aponta novos caminhos para a prática pedagógica.

**DAQUILO QUE OS OLHOS LÊEM E O CORAÇÃO NÃO SENTE
– ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NA ESCOLA – A REFLEXÃO DE CRISTINA**

Como professora-pesquisadora na Escola Municipal Lions Club de Petrópolis, busquei a cada dia repensar nossas histórias, colhidas em encontros semanais com um grupo de dez crianças – repetentes – da classe da alfabetização durante três meses em que nos reuníamos todas as quintas-feiras pela manhã, já que eles estudavam à tarde.

Encontros estes que não tiveram somente a preocupação com a aplicação de testes, questionários e/ou levantamento de dados... Foram encontros nos quais pudemos conversar, ler livros, fazer passeios pelo bairro e pela cidade, desenhar, contar “causos” do cemitério, discutir os problemas da escola que estava interditada – com a ameaça de cair e o espaço que eles tiveram de ocupar na quadra do bloco carnavalesco.

Desses encontros foram surgindo muitos questionamentos – meus e deles. E o principal: por que aquelas crianças não aprendiam na escola?

E puxando o fio de tecer a discussão, venho confrontando minhas próprias vivências com as destas crianças, como o Sérgio – uma das crianças com as quais travei inúmeros diálogos e que me fez ver além do olhar...

E uma das histórias que compõem este trabalho é justamente a que vivi com o grupo de pesquisa quando fomos visitar a Biblioteca Municipal.

O ônibus nos deixou na Praça D. Pedro. Até o Centro de Cultura o caminho era curto. Cada um se entretinha a seu modo. Perguntavam sobre os prédios altos da Rua da Imperatriz, quem morava no Museu, enfim, iam levantando suas hipóteses, fazendo perguntas, lendo o espaço ao seu redor.

Ao chegarmos à biblioteca um alvoroço tomou conta deles. A princípio ficaram um pouco atônitos.

– Será que a gente pode pegar os livros?

– Quem é o dono disso tudo?

Expliquei a eles que ali era um espaço onde as pessoas podiam ler, pegar livros emprestados, fazer pesquisas, estudar... O espaço podia ser usado por todos.

– É, nem precisa pagar!

Primeiro fomos conhecer cada parte da biblioteca e eu podia ver em cada rosto um olhar de *espantamento*. Estar ali em meio a tantos livros, tantas pessoas diferentes e num espaço tão fascinante era como que estar em “outro” mundo.

– Eu nunca vi tanto livro assim... Olha o tamanho deste aqui!

Fomos para o setor de literatura infantil. Lá era permitido o livre acesso das crianças aos livros. Todos se envolveram de tal maneira que era possível passar pelos pequenos grupos que eles formaram e ouvir os comentários e leituras das mais variadas.

– Esse aqui é só para ver. Cadê as palavras?

– Eu nunca vi livro com boneco dentro...

– Livro que não tem figura não dá para ver.

Em meio a tantas observações, vi o Sérgio lendo uma história para Mirian. Me aproximei.

– Que legal, Sérgio! Você já sabe ler o que está escrito neste livro?

– Não, né tia... Eu tou fingindo.

– Mas você não está aprendendo a ler na escola?

Ele tira os olhos do livro e me encara com ar de espanto.

– Não, né tia. Lá na escola eu “tou” aprendendo o BA...BE...BI...BO...BU, o PA...PE...PI...PO...PU. Não dá para ler isso aqui.

Naquele dia, voltei para casa com a fala do Sérgio na memória. Eu, com tantas idéias a respeito do que eles poderiam vivenciar estando em contato com aquela diversidade de materiais, fui posta em xeque pela sabedoria de uma criança que já percebeu que a concepção de leitura que a escola lhe oferece não é suficiente para que ele se sinta potente para ler fora dela (MARQUES, 1999).



ATIVIDADE

2. Recuperando os estudos realizados na disciplina Alfabetização 1, o que você diria da concepção de alfabetização com a qual a escola de Sérgio trabalha?

RESPOSTA COMENTADA

Paulo Freire diria que a perspectiva de alfabetização com a qual a escola de Sérgio trabalha é bancária, cujos conhecimentos são depositados de fora para dentro, sem a participação do sujeito, mas você pode escolher outros caminhos para a sua resposta, como por exemplo a perspectiva mecanicista.



MOMENTO PIPOCA

O filme chinês, dirigido por Zhang Yimou, *Nenhum a menos* é a dica desta aula para quem reconhece o cinema não apenas como um espaço de entretenimento, mas também de ricas e profundas aprendizagens. O filme se passa numa aldeia no interior da China e conta a história de uma menina que vai substituir o professor em uma escola multisseriada. Diante dos desafios do cotidiano ela vai aprendendo com seus alunos a tornar-se professora e acaba dando uma grande lição à própria sociedade.

TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA: PRIMEIROS PASSOS - A REFLEXÃO DE FRANCINETE

Cresci rodeada de livros e cadernos de plano de aula, sempre gostei de olhar os cadernos de minha mãe, que era uma professora leiga. Hoje percebo o quanto o fato de minha mãe ter me alfabetizado, como também a sua competência como alfabetizadora influenciaram a minha escolha da profissão. As crianças que tinham dificuldade na aquisição da linguagem escrita, vinham estudar com ela e, em menos de 3 meses, já liam muito bem. A experiência foi muito forte e marcante para mim.

Concluí o Curso de Formação de Professores na expectativa de poder colocar em prática tudo o que havia aprendido em seu decorrer. E, um ano após a conclusão do curso, prestei concurso público para o magistério do Estado do Rio de Janeiro, indo trabalhar em Bananeiras, zona rural do município de Silva Jardim. Para lecionar neste município, dormia na própria escola durante a semana, pois não havia horários de ônibus suficientes que me permitissem ir e voltar para casa todos os dias. Ao assumir minha primeira turma, acreditava, verdadeiramente, que essa era a oportunidade de realmente *praticar* o que havia aprendido na escola. Minha formação desenvolvera em mim a crença que é no Curso de Formação de Professores que se formam os/as professores/as. Não é.

A prática cotidiana desde o início foi me mostrando diferente. É no dia-a-dia da sala de aula que se percebe que só o curso de formação inicial não dá conta. É a partir dos desafios colocados pelo cotidiano que a verdadeira formação vai acontecendo, seja através da troca de experiências com outras/outras professoras/professores, seja através da reflexão teórica que acontece fora e dentro do espaço da escola.

Fui trabalhar com uma turma multisseriada que agregava alfabetização e primeira série (embora também na primeira série *nenhum dos alunos soubessem ler* – pelo menos dentro dos referenciais de ler e escrever que eu possuía naquele momento). Começaram as minhas preocupações e desencantos, pois no Curso Pedagógico não havia recebido nenhuma orientação quanto aos “métodos de alfabetização” e, naquele momento, prevalecia entre os/as professores/as uma concepção de alfabetização que depositava nos métodos o poder de alfabetizar.

Coerente com essa concepção, procurei uma cartilha na escola onde pudesse me basear, encontrando a cartilha “Mundo Mágico”. Estudei atentamente o manual do professor e procurei seguir cada passo, detalhadamente. O resultado foi decepcionante. Houve um fracasso geral – tanto da professora, quanto das crianças – *ninguém aprendeu praticamente nada* – talvez, melhor dizendo, ninguém apresentou o resultado previsto e esperado por cada um de nós, o que hoje entendo como diferente de *ninguém ter aprendido nada*.

Especialmente, com esses primeiros alunos, vivi intensamente, o que Paulo Freire (1996) resume tão bem como: *...toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina..* No processo de ensinar aos meus alunos, eu também ia aprendendo e, conseqüentemente, me formando também como professora alfabetizadora.

Lembro-me de uma leitura cujo título era “Joca deu cajuada ao Juca”. Ao cobrar a leitura, Neide leu “Joca deu Ki Suco ao Juca”. A resposta da criança hoje me permite pensar nas diferentes vivências que estão presentes na sala de aula e como a escola ignora isso, lidando com as crianças como se todas tivessem as mesmas experiências.

Por outro lado, me permite perceber também que mesmo vivendo um processo ensino-aprendizagem bastante mecanicista, as crianças nunca estão inteiramente passivas nesse processo, levantam hipóteses, fazem traduções que lhes permitam “dar sentido ao que se revela para ela sem sentido”. Foi o que Neide fez ao traduzir cajuada por Ki Suco. Provavelmente, em seu cotidiano, nunca havia tomado uma cajuada e, sim, muito Ki Suco. Naquele momento, achei engraçado o fato de a criança trocar os tipos de suco. No entanto, hoje, a partir de Paulo Freire, por exemplo, posso compreender que Neide me trazia uma pista de como era necessário incorporar no cotidiano da sala de aula, o conhecimento que a criança traz de casa (RÉDUA, 2001).



ATIVIDADE

3. É no movimento de investigação e reflexão sobre a prática que novos conhecimentos vão sendo produzidos. Retome o depoimento de Francinete e busque uma passagem que ilustre a afirmação anterior:

RESPOSTA COMENTADA

Estando atenta à resposta da criança, Francinete pôde perceber a importância de incorporar os conhecimentos das crianças como conteúdos pedagógicos. Você pode buscar outro exemplo.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÉ-ESCOLA: O DEPOIMENTO DE MARINETE

Como professora de Pré-Escolar, com uma experiência de quinze anos em regência de turma, tenho comprovado através da minha prática cotidiana que a criança desde muito nova é capaz de construir conhecimentos, reconhecendo a Pré-Escola como um espaço onde a criança inicia efetivamente a escolaridade que se estenderá ao longo da sua vida escolar e não apenas como uma etapa preparatória.

Ao longo da minha vivência pedagógica sempre procurei estar atenta e aberta às discussões teóricas que pudessem embasar o meu trabalho.

Assim, pude acompanhar a evolução de diferentes propostas pedagógicas que por um longo tempo enfatizaram muito o domínio cognitivo e psicomotor do aluno através de integração das atividades. Dava-se uma ênfase especial ao desenvolvimento da motricidade fina em que se avaliava a criança pelo desenho através de uma cena completa como sendo fator principal para o aluno freqüentar a classe de alfabetização. Enfim, acreditava-se numa Pré-Escola preparatória como se o conhecimento só começasse a ser construído a partir da 1ª série.

À medida que se iniciou uma proposta nova de trabalho baseada na psicogênese da língua escrita pesquisada por Emília Ferreiro que valoriza a construção da escrita, fui mudando a minha prática pedagógica. Passei a acreditar mais em meu aluno como produtor do seu próprio

conhecimento. E a cada momento que o vejo produzindo e registrando conhecimentos que envolvem várias áreas como: Literatura, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, Arte, dentre outras, vejo confirmada na prática cotidiana a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, segundo a qual “aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”.

É preciso que a escola acredite que o homem desde criança é um ser pensante e questionador e não um ser que recebe passivamente o conhecimento. E que desde muito pequeno, ao ingressar na escola, já traz consigo um mundo amplo de conhecimentos, levando em conta a sua condição social de vida, seus hábitos e costumes. A partir do momento em que a escola valoriza hábitos, costumes e o currículo oculto que a criança traz consigo e possibilita que ela possa construir conhecimentos através da participação no grupo, estará ajudando a criança a fazer o uso correto da leitura e escrita, formando a partir daí, cidadãos críticos e letrados, produtores de seus próprios conhecimentos.

E de que maneira a escola pode fazer do aluno um verdadeiro leitor? Basta que ela ofereça ao aluno textos variados, mas que tenha sentido para ele. Ou seja, é importante que a escola não despeje sobre o aluno um mundo de conhecimentos, mas que dê a ele o direito de opinar sobre aquilo que queira descobrir e aprender o que seja significativo para ele, deixando, antes de tudo, que o aluno registre o seu próprio conhecimento, acreditando que ele possa ser capaz de construir a sua própria escrita, tornando-o verdadeiro leitor de seu próprio texto.

Procurando respeitar esses princípios, desenvolvi uma rotina de trabalho que envolve as seguintes etapas: primeiro as crianças sugerem os assuntos que querem aprender. Essas sugestões são registradas em blocão pelos próprios alunos e votadas de forma democrática através de traços que são contados no final e registrando o resultado através de números. Após isso, procuro valorizar todo o conhecimento que elas trazem consigo e os registro no blocão. Num outro momento, é passado a elas o conhecimento correto através de pesquisas em enciclopédias, idas à biblioteca pública, visitas aos locais que dizem respeito ao assunto ou de convites feitos às pessoas para participarem de entrevistas sobre o tema. As entrevistas são gravadas, ouvidas e discutidas posteriormente com as crianças. Num outro momento, eles registram todo o conhecimento que fora descoberto/investigado por eles. A partir daí, através da decisão

do grupo, conclui-se o trabalho através da construção de livros, jornal, caderno de pesquisa etc.

Todo esse trabalho me gratifica e me enche de orgulho por ser educadora de Pré-Escolar. Uma educadora capaz de ouvir o meu aluno, de respeitar o interesse dele e que acredita e valoriza todo o conhecimento que ele traz consigo. Conhecimento este que é repartido para o grupo, transformando-se em atividades riquíssimas.

Uma das atividades que representou novos desafios e trouxe novos conhecimentos, tanto para mim, quanto para as crianças foi a publicação dos resultados da pesquisa sobre dinossauro que fizemos na escola, no *Jornal Centro Sul*, um dos jornais da cidade, que produziu um caderno suplementar a partir da experiência que vivemos na escola (SIQUEIRA, 1996).

JORNAL DO

Murilo Braga

Ano I * Novembro/97 * Professora Responsável: Marinete Kelly de Siqueira * Parte integrante do Jornal Centro Sul * Não pode ser vendido separadamente

A construção do conhecimento na pré-escola

Eu, professora Marinete Kelly de Siqueira, gostaria de colocar que este Jornal do Murilo Braga, foi construído em grupo pelos meus alunos do terceiro período, após uma pesquisa feita por eles sobre os dinossauros (assunto do interesse deles).

Após a pesquisa, as crianças manifestaram um interesse muito grande em querer publicar o trabalho deles num jornal. E ainda não satisfeitos, queriam saber como se faz um jornal.

E eu, enquanto educadora em pré-escolar há quase dezessis anos, procuro sempre respeitar o interesse do meu aluno. E todo conhecimento que ele já traz sobre determinado assunto escolhido por ele, transformando-se em atividades desenvolvidas dentro do processo de construção de conhecimento.

Gostaria de ressaltar mais uma vez que o Jardim de Infância Professor Murilo Braga, não adota nenhum "método construtivista" porque o construtivismo não é um método, e sim uma proposta nova de trabalho baseada na psicogênese da língua escrita, pensada por Emilia Ferreira.

Quero registrar a minha gratidão ao Sr. Gilson Baumgratz e em nome de meus alunos em idade de 5 a 6 anos, pelo carinho que teve em realizar este sonho das minhas crianças que desde setembro vêm me pedindo para publicar o trabalho deles num jornal. E finalmente, encontrei o apoio do jornalista Gilson Baumgratz, que me fez esta atenção, alegrando o coração de 25 crianças, valorizando com isso, a construção do conhecimento na pré-escola.

E agradeço também ao Dr. Rusemar, pai do meu aluno Ramon que muito se empenhou em manter esse contato com o sr. Gilson Baumgratz para que as crianças ficassem contempladas.

Deixo claro, que o que mais me gratifica e enriquece meu currículo enquanto educadora em pré-escolar do qual eu me orgulho de ser dessa escola pública, não é título, nem cargo e nem destaque em jornal de bical. É sim, ver a cada dia o desenvolvimento na aprendizagem dos meus alunos, provando o quanto são capazes



ALUNOS DA TIK MARINETE

3º PERÍODO - 1997

JESSICA
ANNA BEATRIZ
MARIA ANA
MARIA CLARA
LUCAS
LUCIANA
DRAÍON

RAMON
RAFAEL
PIRE

KELIANG
TINA IS
MAYR O CESAR
JOSAPEDR O
GUSTAVO K
DANIEL
LUCIANA
SHEMILIO
PELLO MARCUS

de produzir e construir seus próprios conhecimentos. Somados a credibilidade e o reconhecimento especial que tenho recebido dos pais dos meus alunos do J. I. Professor Murilo Braga.

PROFESSORA MARINETE KELLY DE SIQUEIRA
Educadora em Pré-Escolar há quase 16 anos no
J. I. PROFESSOR MURILO BRAGA
Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na
Rede Municipal de Ensino

RESUMO

No exercício da prática cotidiana, a professora se depara com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. Da prática emergem as questões, as necessidades e os caminhos para dar conta destas questões. É esse movimento de investigação e produção de conhecimentos que caracteriza a natureza pesquisadora da prática docente. Daí a importância de se pensar a qualificação da professora como pesquisadora, desde os Cursos de Formação, de maneira que se possa romper a tradicional dicotomia teoria e prática, percebendo-as numa perspectiva dialética, na qual os desafios da prática cotidiana promovem a busca por novos conhecimentos que por sua vez, transforma a prática inicial numa nova prática.

ATIVIDADE FINAL

Em sua avaliação, os depoimentos trazidos nesta aula contribuíram para mostrar a escola *como um espaço de teoria em movimento*, como afirmou Garcia? Justifique dando exemplos do texto.

RESPOSTA COMENTADA

Os depoimentos confirmaram a defesa de Garcia de que as professoras são capazes de teorizar sobre a sua própria prática. Sendo assim, podemos afirmar que o cotidiano escolar é um espaço-tempo de produção de teorias.

AUTO-AVALIAÇÃO

As discussões desta aula contribuíram para você perceber a escola como um espaço de teoria em movimento? Refletir sobre a formação da professora pesquisadora contribuiu para a construção de um outro olhar sob a relação teoria-prática na produção do conhecimento? Esperamos que sim. Se você estiver tranqüila quanto a estas questões, já sabe, vá em frente e mergulhe na próxima aula, caso contrário, é melhor retomar as leituras da aula.

INFORMAÇÃO SOBRE AS PRÓXIMAS AULAS

Nas próximas aulas o foco da nossa discussão será a Avaliação. Teremos como meta oferecer uma fundamentação teórica que busque sustentar a criação de novas alternativas para a avaliação no processo de alfabetização.

Avaliação e alfabetização: a busca por novos caminhos

AULA

25

Meta da aula

Oferecer fundamentação teórica para a sustentação de novas alternativas visando a estratégias de avaliação no processo de alfabetização.

Esperamos que ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as contribuições dos atuais estudos sobre avaliação para um trabalho mais ético no acompanhamento da aprendizagem do aluno.
- Estabelecer a importância em considerar os binômios fracasso/sucesso e inclusão/exclusão social ao se pensar em alternativas para a avaliação no processo de alfabetização.

Pré-requisitos

Esta aula inicia o bloco sobre o tema Avaliação e Alfabetização.

É importante que você tenha refletido sobre e compreendido as concepções e os conceitos discutidos em todas as aulas anteriores de Alfabetização 1 e 2. Certifique-se de que não permaneceu com nenhuma dúvida sobre o que foi apresentado e, então, prossiga.

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos na área da Educação que investigam os processos pelos quais se avalia o aluno na escola e, a maioria deles, reitera que avaliar é uma prática fundamental ao processo de escolarização. Contudo as discussões acerca dos procedimentos e dos instrumentos utilizados pela escola para avaliar o aluno ainda fomentam polêmicas entre educadores, pesquisadores, pais e, até mesmo, entre os alunos.

Nesta aula, nossa atenção recairá sobre as novas diretrizes ou as novas propostas de ação que estejam atentas aos discursos e às práticas que privilegiem a avaliação uma perspectiva ética.

Nossa pretensão é apresentar alguns estudos que lhe permitam refletir sobre os objetivos da avaliação ancorada numa perspectiva técnica, a tradicionalmente utilizada pela escola, bem como, refletir sobre os de avaliação numa perspectiva ética, perpassando pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

MARIA TEREZA ESTEBAN

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e participante do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares. Livro publicado: ESTEBAN, M.T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Para iniciar nosso trabalho de reflexão, selecionamos um trecho de uma entrevista com **MARIA TEREZA ESTEBAN**, cujo tema é a *Dimensão reflexiva da avaliação*.

Leia-o com atenção.

Parece-me que na nossa escola nós temos, fundamentalmente, uma avaliação classificatória, que vai se realizar através de instrumentos diversos e de procedimentos diferenciados, muitas vezes em modalidades diferentes, mas que têm como eixo fundamental a produção de uma hierarquia dos estudantes, a partir de determinados padrões previamente estabelecidos. Então, essa avaliação, ela vai estar muito articulada a uma pedagogia, que alguns chamam da “pedagogia do exame”, em que todos os procedimentos pedagógicos vão estar atravessados por práticas que visam ao controle e à classificação. Dessa forma, nós vamos ter uma avaliação que, a partir de um padrão predefinido, vai criando mecanismos de verificação do ponto em que cada estudante ou que cada grupo e cada setor se encontram, de acordo com aquele padrão que é tomado como referência. Quais os efeitos disso para o processo educacional? É que nós vamos criando todo um conjunto de procedimentos, não só de avaliação, mas todo um conjunto de procedimentos pedagógicos que vão estar alimentando essa idéia da hierarquia — e que estão também sendo alimentados por essa hierarquia — e aí nós vamos estabelecendo algumas pautas que são, por princípio, excludentes. Então, parece-me que a avaliação classificatória vai estar bastante vinculada aos processos de produção da exclusão escolar, como parte dos processos de exclusão social.

(ESTEBAN, 2004.)



Leia a entrevista completa em:
[www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/maria_teresa_esteban .htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/maria_teresa_esteban.htm).

Segundo a autora, as discussões sobre avaliação devem ser parte de um processo mais amplo de discussão, que tenha como foco principal, o fracasso escolar e os mecanismos que o constituem. Para Esteban, a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

Portanto, anteriormente à discussão sobre os instrumentos e os procedimentos de avaliação escolar, deve ser levantada a questão do fracasso escolar e, conseqüentemente, a da resignificação da avaliação.

A escola, ao negar a legitimidade dos conhecimentos e dos modelos sociais diferentes daquele que ela tem estabelecido como o único aceitável, revela um perfil excludente, fortalecido por um processo de avaliação quantitativa, classificatória e determinante de inclusão/exclusão social.



Nos últimos anos, o tema inclusão/exclusão social tem sido uma constante nas discussões promovidas pela escola. No entanto, muito pouco se tem feito para uma efetiva reversão das práticas pedagógicas homogeneizantes.

Ainda é comum os alunos que não se enquadram nos moldes da escola ou, especificamente, nos de um ou de outro professor, terem silenciadas suas vozes, desvalorizados seus modos de vida, seus conhecimentos, seus ritmos e resultados de aprendizagem. Enfim, lamentavelmente, ainda é comum ignorar, negar ou evitar, na sala de aula, os elementos que marcam as diferenças do grupo de alunos. O ideal, o comum, o ainda desejável, por muitos professores, é que os alunos tenham comportamentos padronizados, dêem respostas sempre iguais, entendam o conteúdo ao mesmo tempo e do mesmo modo. Ainda se valoriza o padrão, o igual, a mesmice, o único e, desta maneira, reforçam-se as práticas pedagógicas seletivas e excludentes.

Sobre a importância de se valorizar as diferenças na sala de aula, veja, a seguir, o que diz Maria Tereza Esteban.

A sala de aula é um espaço extremamente marcado pela diferença, se nós pensamos qualquer coletivo, qualquer grupo é marcado pela diferença. E a diferença, no processo educacional, ela é freqüentemente compreendida como algo a ser evitado, há uma série de procedimentos no sentido de produzir turmas homogêneas, de criar mecanismos para reduzir essa diferença, isso me parece o inverso do movimento mais produtivo. A heterogeneidade, ela potencializa, quanto mais diferentes nós formos, mais nós temos a ensinar e a aprender uns com os outros. Se todos sabemos a mesma coisa, a nossa possibilidade de troca é muito reduzida. Então, a sala de aula, que é constituída por pessoas diferentes, com histórias de vidas diferentes, com culturas diferentes, com modos de viver diferentes, com problemas diferentes, com possibilidades de solução também diferentes, vai sendo um espaço marcado por formas diferentes de aprender, processos diferenciados e também resultados diferenciados.

(ESTEBAN, 2004.)

Ufa! é hora da paradinha. relaxe um pouquinho, tome novo fôlego e leia a história a seguir.

UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE

Leia e reflita sobre o texto a seguir, criado, por nós, especialmente para esta aula.

A melhor professora de Carlinhos

Domingo à noite, deitado na cama, fecho os olhos e tento adivinhar sobre o que vai ser a história que a professora vai contar na segunda. Ela sabe escolher histórias maneiras. Tem de príncipe e princesa, de fada, de bruxa, de aventuras, de crianças como eu, de duendes e, até, de bichos que falam. Dona Clara é a melhor professora da escola. Todos os meus colegas também acham, mas o meu irmão mais velho falou que todo mundo acha isso da primeira professora e que, depois, a gente vai colecionando professoras legais e professoras megeras. Assim, ó: a gente guarda no coração todas as professoras maneiras e, na barriga, aquelas que ninguém gosta. É, na barriga mesmo. Também achei esquisito, mas ele disse que quando lembra da sua professora da terceira série, ele sente borboletas voando na barriga. São as lembranças ruins saindo todas juntas e subindo até a cabeça. Bem, se não é assim, é quase assim. Mas a minha professora é maneirinha. Ela conta histórias como ninguém. Ela imita a voz e o jeito dos personagens, e faz cada careta! Tão engraçadas são as caretas, que a turma toda cai na gargalhada. Às vezes, a história não é nem tão legal, mas o jeitinho da Dona Clara contar faz todo mundo ficar com olhar de vidro, assim, paradinho. Só tem uma coisa de que eu não gosto, quer dizer, que a turma toda não gosta, sabe? É quando Dona Clara termina de contar uma história e manda a gente desenhar a árvore onde o coelho se escondia, ou o castelo do príncipe, o chapéu da bruxa etc. Outro dia, ela mandou que cada aluno desenhasse uma casa e ficou passeando na sala, pra lá e pra cá, olhando nossos desenhos e dizendo:

– O telhado não é dessa cor, não. Só tem uma janela? Cadê o jardim? Não, não é assim.

E apontando o dedo na folha:

– Apaga essa porta e desenhe mais duas janelinhas.

Puxa, isso foi chato, mas o pior veio depois. Dona Clara recolheu as folhas com os desenhos pela metade, distribuiu novas folhas em branco, foi para a lousa e enquanto ia desenhando uma casa, ia mandando a gente copiar igualzinho. A galera ficou chateada, mas copiou, né? Aí, ela foi perguntando se a gente não prestava atenção em como era a casa da gente. Pô, claro que eu sabia como era a minha casa, mas aquela da lousa não tinha nada a ver com a minha, poxa! Lá em casa só tem uma sala pequena onde eu e meus três irmãos dormimos, um quartinho pra Vó Lucinda, pra mamãe e a minha irmãzinha de dois anos, uma cozinha e um banheiro. O Luizão falou pra professora que a casa que ela tava desenhando era casa de rico. Ela ficou aborrecida e disse que a gente não sabia o que era casa de rico. Falou que a casa desenhada era muito simples. Aí, o Luizão ficou resmungando baixinho. Coitado! Ele mora num barraco caído, lá no alto do morro, atrás da escola que não tem cozinha nem quarto. Só tem uma sala e o banheiro, que fica do lado de fora e serve pra outros cinco barracos vizinhos. É, depois das histórias, a professora fica meio chatinha, mesmo. Costuma fazer perguntas sobre o que a gente percebeu e depois, quando a gente responde, diz que a gente não entendeu, que não era isso que a história revelava e coisa e tal. Parece até a Vó quando quer me obrigar a comer jiló. Eca! Não como, não. Amargo pra chuchu,

ou melhor, amargo prá jiló mesmo! Mas a minha mãe chega e diz:

– Ô mamãe, deixa o menino. Eu, quando tinha seis anos, também não gostava de jiló e com o tempo passei a gostar. Quem sabe quando ele crescer também vai gostar?

Puxa, a mamãe bem que podia ir lá na escola e dizer pra Dona Clara dar um tempo, né? Quem sabe quando a gente crescer, a gente passa a ver as casas iguazinho como ela vê?



ATIVIDADE

1. Após a leitura do texto *A melhor professora de Carlinhos*, construa um breve texto crítico sobre o comportamento da professora do menino. Fundamente sua opinião com as idéias da pesquisadora Maria Tereza Esteban.

COMENTÁRIO

Sua resposta deverá contemplar a importância de se valorizar a heterogeneidade como possibilidade de trocas e, conseqüentemente, de construção de conhecimento.

É muito importante levar sua resposta para discuti-la com o tutor do seu pólo e com os colegas de turma, pois essa interação é fundamental no processo de aprendizagem.



Encerrando a conversa

Se o professor trabalhar com a idéia de que, na sala de aula, a heterogeneidade pode ser um elemento viabilizador de trocas, desde que se oportunizem situações de interação entre os alunos e que, a partir do confronto das suas diferenças, as crianças estarão construindo conhecimentos, então, não caberá adotar um rígido padrão preestabelecido para a avaliação da aprendizagem.

O processo avaliativo aberto para a heterogeneidade deve seguir o princípio das práticas investigativas e sobre este aspecto, iremos, mais uma vez, e encerrando nossa conversa nesta aula, nos valermos das idéias de Maria Tereza Esteban.

Na medida em que eu não posso definir, num primeiro momento, como será o processo e quais serão os seus resultados, mas eu posso atravessar todo esse processo por uma prática investigativa que vá me mostrando como é que ele está se realizando, que múltiplos resultados ele está proporcionando e como é que nós vamos criando mecanismos pedagógicos para potencializar essa diferença que vai emergindo a cada dia na sala de aula, então me parece que compreender esse processo, na perspectiva da complexidade, leva-nos a considerar a heterogeneidade como uma questão fundamental no processo pedagógico. E surge a necessidade de criar instrumentos e procedimentos de avaliação que possam potencializar a heterogeneidade naquilo que ela tem de mais rico e não reduzir a potencialidade da heterogeneidade, que é o que nós fazemos quando nós queremos que todos entrem no mesmo padrão.

(ESTEBAN, 2004)



ATIVIDADE

2. Observe as duas questões a seguir, encontradas em provas de uma turma da 1ª série do Ensino Fundamental.

Modelo 1 – Prova de Ciências

Assinale com X a resposta correta:

1. O corpo humano se divide em:

- () cabeça, braços e pernas.
- (x) cabeça, tronco e membros superiores e inferiores.
- () cabeça, cérebro, barriga, braços e pernas.
- () cavalo.

Modelo 2 – Prova de Leitura

O gatinho Veludo

Veludo é um gatinho dorminhoco e comilão.

Passa o dia inteirinho dormindo no sofá.

Sua comida preferida é sardinha fresca.

Todo domingo, sua dona compra as sardinhas frescas na feira.

Ontem, Veludo comeu todo o saco de sardinhas e ficou com dor de barriga.

Não conseguiu dormir direito e sua dona brigou por ele ter sido tão guloso.

Agora, Veludo espera sua dona abrir o saco e só come as sardinhas que ela coloca em seu pratinho.

1– Quem é o personagem animal da história e como ele é?

Resposta: Veludo é um gatinho dorminhoco e comilão.

2– Qual a comida preferida de Veludo?

Resposta: Sua comida preferida é sardinha fresca.

3– O que Veludo faz durante o dia?

Resposta: Passa o dia inteirinho dormindo no sofá.

4– O que fez Veludo ontem?

Resposta: Ontem, Veludo comeu todo o saco de sardinhas e ficou com dor de barriga.

Com base nas idéias trabalhadas em Alfabetização 1 e 2 e, principalmente, fundamentado(a) nas idéias de Maria Tereza Esteban acerca da avaliação escolar, elabore um pequeno texto crítico sobre as duas questões anteriores.

COMENTÁRIO

Você deverá ter verificado se a primeira questão avaliou efetivamente os conhecimentos do aluno sobre as partes de que se compõe o corpo humano e se a segunda permitiu ao professor saber se o aluno compreendeu o texto. Em seguida, você deverá apresentar argumentos favoráveis, ou contrários a este tipo de questões avaliativas tecendo críticas aos procedimentos de memorizar, assinalar e transcrever. Fundamente suas críticas com as idéias discutidas nas aulas de Alfabetização 1 e 2.

Leve sua resposta para discutir com o tutor e com seus colegas de turma no pólo.

Concluindo

É importante que você não perca de vista que, embora o foco da nossa atenção seja a avaliação na Educação Infantil, nesta aula, a discussão não se restringiu a um período ou a um único segmento escolar, pois entendemos que, em se tratando de avaliação, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental ao final do Ensino Superior, os procedimentos e os instrumentos tradicionalmente utilizados para avaliar o aluno não apresentam grandes diferenças, seja quanto aos seus objetivos, modelos dos instrumentos, seja quanto as formas de aplicação.

RESUMO

Indiscutivelmente, avaliar é uma prática fundamental ao processo de escolarização e, embora ainda muito se discuta acerca dos procedimentos e dos instrumentos utilizados pela escola para avaliar o aluno, entendemos que as discussões deveriam focar os objetivos de uma avaliação que esteja ancorada numa perspectiva técnica, tradicionalmente utilizada pela escola, tendo como contraponto os de uma avaliação numa perspectiva ética, perpassando pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

É preciso rever os objetivos de uma avaliação classificatória articulada à "pedagogia do exame", tendo como eixo fundamental a produção de uma hierarquia dos estudantes, a partir de padrões preestabelecidos que visam o controle e à classificação.

AUTO-AVALIAÇÃO

Reveja as Atividades 1 e 2 procurando verificar, nas suas respostas, se há um direcionamento para a valorização de uma avaliação escolar que priorize o processo de aprendizagem e não um sistema de ensino hierarquizante. Caso contrário, procure a tutoria e seus colegas para rever suas atividades e tirar possíveis dúvidas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula apresentará algumas práticas de avaliação encontradas atualmente nas escolas e a discussão sobre as possibilidades de construção de novas práticas, concretas e viáveis.

Avaliação ou castigo?

AULA 26

Metas da aula

Discutir possibilidades de construção de uma nova visão pedagógica, objetivando um processo de avaliação na perspectiva sociointeracionista. Discutir práticas de avaliação ainda hoje utilizadas em algumas escolas.

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as características de classificação e opressão nos modelos de avaliação na linha tradicional.
- Estabelecer a importância de se elaborar questões de avaliação sobre parâmetros da perspectiva sociointeracionista da aprendizagem.

Pré-requisitos

Esta aula é a continuação da anterior, portanto, é muito importante que você tenha lido a Aula 25, realizado as atividades propostas e tirado todas as dúvidas com o tutor do seu pólo.

INTRODUÇÃO

Considerada por muitos como um atraso pedagógico e, até mesmo, como o “lixo” da educação, a prova escrita ainda continua sendo usada pelo professor como o principal instrumento de avaliação do aluno. A essa altura, o professor, que não vislumbra outras possibilidades de avaliar o seu aluno, frustra-se diante da constatação equivocada de estar fazendo algo errado, algo que considera ultrapassado, sem sentido e que, da forma como comumente é encaminhada, acaba sendo um elemento favorecedor de exclusão social.

A avaliação, na maioria das vezes, é encarada como um castigo para o aluno, que deve ter memorizado o conteúdo trabalhado em sala de aula e, no momento da prova, reproduzi-lo por escrito, respondendo às questões tal e qual o esperado pelo professor. Assim, esse tipo de avaliação passa a ser um castigo também para alguns professores, que acabam sentindo-se incompetentes por não encontrarem outra forma de avaliar a aprendizagem do seu aluno.

Nesta aula, colocam-se em discussão algumas práticas de avaliação cristalizadas por sua utilização na escola, tomando por base a constatação de que algumas delas não privilegiam a avaliação de uma perspectiva ética. Tornou-se angustiante para o professor continuar a lançar mão de instrumentos e procedimentos avaliativos continuadores de um processo que padroniza, classifica e que, conseqüentemente, exclui.

AVALIANDO O QUÊ? AVALIANDO PARA QUÊ?

Para iniciarmos nossa conversa, propomos que você leia e reflita sobre um texto que nos chegou por *e-mail* enviado por um amigo e que, decerto, você já deve ter recebido também, pois há algum tempo ele foi muito divulgado pela internet. É um texto um pouco longo, no entanto, por servir como ótimo exemplo para as questões que começamos a discutir na aula anterior, pedimos que você o leia com muita atenção.

Revoltado ou criativo?

Há algum tempo, recebi um convite de um colega para servir de árbitro na revisão de uma prova. Tratava-se de avaliar uma questão de Física, que recebera nota zero. O aluno contestava tal conceito, alegando que merecia nota máxima pela resposta, a não ser que houvesse uma “conspiração do sistema” contra ele. Professor e aluno concordaram em submeter o problema a um juiz, e eu fui o escolhido.

Chegando à sala de meu colega, li a questão da prova que dizia: “Mostre como se pode determinar a altura de um edifício bem alto com o auxílio de um barômetro.”

A resposta do estudante foi a seguinte: “Leve o barômetro ao alto do edifício e amarre uma corda nele; baixe o barômetro até a calçada e em seguida levante-o. Medindo o comprimento da corda; este comprimento será a altura do edifício.”

Sem dúvida era uma resposta interessante e, de alguma forma, correta, pois satisfazia o enunciado. Por instantes vacilei quanto ao veredicto. Reacomodando-me rapidamente, disse ao estudante que ele tinha forte razão para ter nota máxima, já que havia respondido à questão completa e corretamente. Entretanto, se ele tirasse nota máxima, estaria caracterizada uma aprovação em um curso de Física, mas a resposta não confirmava isso. Sugeri, então, que fizesse outra tentativa para responder à questão.

Não me surpreendi quando meu colega concordou, e sim quando o estudante resolveu encarar que aquilo que eu imaginei seria um bom desafio. Segundo o acordo, ele teria seis minutos para responder à questão, isto após ter sido prevenido de que sua resposta deveria mostrar, necessariamente algum conhecimento em Física.

Passados cinco minutos ele não havia escrito nada, apenas olhava pensativamente para o forro da sala. Perguntei-lhe então se desejava desistir, pois eu teria um compromisso logo em seguida e não tinha tempo a perder. Mais surpreso ainda fiquei quando o estudante anunciou que não havia desistido. Na realidade, tinha muitas respostas, e estava justamente escolhendo a melhor. Desculpei-me pela interrupção e solicitei que continuasse. No momento seguinte, ele escreveu essa resposta: “Vá ao alto do edifício, incline-se numa ponta do telhado e solte o barômetro, medindo o tempo (t) de queda desde a largada até o toque do barômetro com o solo. Depois, empregando a fórmula $h = (1/2)gt^2$, calcule a altura do edifício.”

Perguntei então ao meu colega se ele estava satisfeito com a nova resposta e se concordava com a minha disposição em conferir praticamente a nota máxima à prova. Concordou, embora sentisse nele uma expressão de descontentamento, talvez inconformismo.

Ao sair da sala, lembrei-me de que o estudante havia dito ter outras respostas para o problema. Embora já sem tempo, não resisti à curiosidade e perguntei-lhe quais eram essas respostas. “Ah, sim” – disse ele – “há muitas maneiras de se achar a altura de um edifício com a ajuda de um barômetro.” Perante minha curiosidade e a já perplexidade de meu colega, o estudante desfilou as seguintes explicações: “Por exemplo, num belo dia de sol pode-se medir a altura do barômetro e o comprimento de sua sombra projetada no solo, bem como a do edifício. Depois, usando-se uma simples regra de três, determina-se a altura do edifício.”

“Um outro método básico de medida, aliás bastante simples e direto, é subir as escadas do edifício fazendo marcas na parede, espaçadas da altura do barômetro. Contando o número de marcas, ter-se-á a altura do edifício em unidades barométricas.”

“Um método mais complexo seria amarrar o barômetro na ponta de uma corda e balançá-lo como um pêndulo, o que permite a determinação da aceleração da gravidade (g). Repetindo a operação ao nível da rua e do topo do edifício, tem-se dois g's, e a altura do edifício pode, a princípio, ser calculada com base nessa diferença”.

“Finalmente” – concluiu – “se não for cobrada uma solução física para o problema, existem outras respostas. Por exemplo, pode-se ir até o edifício e bater à porta do síndico. Quando ele aparecer, diz-se: ‘Caro Sr. Síndico, trago aqui um ótimo barômetro; se o Sr. me disser a altura desse edifício, eu lhe darei o barômetro de presente”.

A esta altura, perguntei ao estudante se ele não sabia qual era a resposta “esperada” para o problema. Ele admitiu que sabia, mas estava tão farto com as tentativas dos professores de controlar o seu raciocínio e cobrar respostas prontas com base em informações mecanicamente arroladas, que ele resolveu contestar aquilo que considerava, principalmente, uma farsa” (Waldemar Setzer).

Fonte: www.ime.usp.br/~vwsetser/jokes/barometro.html

O texto anterior ilustra com precisão um procedimento de avaliação bastante comum à escola. Decerto, você mesmo(a) já foi “vítima” de um professor que, ao elaborar e corrigir uma questão de prova, não pensou na possibilidade de abertura para respostas diferentes da que previamente estabeleceu e que acabou por considerar a sua como uma resposta errada. E o pior é que, numa situação como esta, alguns professores não permitem que o aluno argumente em defesa dos seus pontos de vista, não é mesmo?

Se o professor deseja determinada resposta, ele deve elaborar uma pergunta com clareza e precisão, de maneira que não permita outras tantas respostas igualmente corretas.

Uma outra questão sobre a qual queremos que você reflita é a respeito do contexto. Muitos colegas, diante da situação emblemática relatada no texto de Setzer, diriam que o contexto, “uma prova de Física”, deveria ser suficiente para que o aluno entendesse que a sua resposta deveria estar associada aos conhecimentos de Física. A princípio esta postura parece aceitável, no entanto, qual seria o objetivo de um ensino que não permitisse ao aluno ultrapassar os muros da escola?

Se a finalidade da avaliação da aprendizagem consiste em criar as condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades e para a construção de competências do aluno, de modo a prepará-lo para a leitura autônoma e crítica dos mais diversos tipos de textos apresentados nas diferentes mídias, como, então, é aceitável o professor negar voz ao aluno que apresenta leituras diferentes, mesmo que coerentes, diante de um texto, ainda que este pertença ao contexto de uma disciplina escolar?

Que tipo de formação se quer oferecer ao aluno ao negar qualquer outra possibilidade de leitura, de compreensão, de raciocínio e, conseqüentemente, de resposta?

Iniciamos nossa conversa com duas interrogações e finalizamos este comezinho de aula com outras tantas. Nosso objetivo inicial é que você reflita sobre as indagações que se apresentam ao discutirmos a avaliação na escola. Em seguida, desejamos que você, fundamentado(a) em estudos na área da Educação, formule suas próprias conclusões. Para isso, no entanto, é necessário que você compreenda bem, e sem equívocos, o processo de avaliação da aprendizagem e que esteja instrumentalizado para discutir e fazer uso adequado da prova escrita ou oral como instrumentos de avaliação.



Agora, após refletir sobre as questões relativas aos tipos de avaliação relatados no texto de Seltzer e na ilustração acima, você deverá organizar suas idéias em um texto escrito.



ATIVIDADE

1. Considerando o texto “Revoltado ou criativo?”, de Waldemar Seltzer, responda às questões de *a* a *c*.

a. Pelas pistas que o texto oferece ao leitor, que razões levaram o professor a conferir nota zero à questão respondida pelo aluno na prova de Física?

b. Levando em conta as idéias discutidas na Aula 25 e as discutidas até este ponto da aula, se o professor optasse por manter a nota zero dada à questão, o aluno teria razão ao pensar que se tratava de uma “conspiração do sistema” contra ele? Justifique sua resposta.

c. Todo o problema gerado pela resposta do aluno poderia ser evitado se o enunciado não fosse aberto a uma multiplicidade de respostas. Reescreva o enunciado da questão de Física de modo a possibilitar uma única resposta.

Agora, redija um pequeno texto apresentando argumentos favoráveis ou desfavoráveis ao tipo de avaliação que cobra do aluno uma única resposta, previamente determinada pelo professor como correta. Apresente as conseqüências para o aluno submetido a esse tipo de avaliação e exemplifique com situações vivenciadas por você como estudante ou com casos de que você tomou conhecimento em livros, revistas ou mesmo ocorridos com amigos no período de escolarização. Não se esqueça de fundamentar teoricamente a sua argumentação.

Frustrados os intentos com os quais chegou à escola, o aluno, principalmente o oriundo das classes populares, vê-se, então, desesperançoso, desiludido e com um forte sentimento de injustiça diante da constatação de que as práticas de avaliação utilizadas pela escola interferiram negativamente no seu projeto inicial de estudo e na sua condição de sujeito cognoscente, modulando sua aprendizagem e suas relações interpessoais a tal ponto que ele se vê, de certa forma, impedido de ter acesso a bens culturais a que julgava ter direito pela escolarização.



FALANDO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

As práticas da avaliação classificatória e opressora vivenciadas na escola decerto fazem parte da lista de experiências negativas de muitos alunos; e, embora haja muitos estudos, debates e se dê importância à questão da avaliação, essas práticas, que assombram a vida de grande parte dos estudantes, continuam sendo utilizadas por um bom número de professores.

Estudos na área da Educação apontam a necessidade de se repensar a avaliação tradicionalmente usada pela escola e a urgente necessidade da adoção de novos paradigmas de avaliação, que atendam às especificidades do estudante do século XXI. No entanto, as mudanças nessa área esbarram na figura do professor, que, muitas vezes, resiste a qualquer inovação apresentada ao seu trabalho.

Na verdade, as mudanças mais significativas devem ocorrer na sala de aula, resultantes da vontade do professor, do seu compromisso, da sua constante atualização e da sua capacidade criadora ao planejar as etapas do seu trabalho e da disposição para a sua consecução. Para isso, a introjeção, por muitos professores, de valores tradicionais e conservadores deve ceder lugar a valores contemporâneos emergentes.

A seguir, apresentaremos algumas características das provas na linha tradicional que, como instrumentos de avaliação da “aprendizagem”, ainda são bastante utilizadas por alguns professores. Levando em conta a seriedade e a clareza com que Vasco Pedro Moretto trata desse assunto, trancreveremos, um trecho do seu livro *Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*, que trata, especificamente, das provas tradicionais que, certamente, a maioria de nós já teve oportunidade de conhecer quando ainda éramos alunos do Ensino Médio e Fundamental.



MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Vasco Pedro Mopretto é Mestre em Didática das Ciências pela Universidade Laval, Québec, Canadá; licenciado em Física pela UnB; pós-graduado e especialista em Avaliação Institucional pela Universidade Católica de Brasília; diretor pedagógico da AEUDF e professor de Atualização em Didática na Pós-Graduação.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Vasco Pedro Mopretto é Mestre em Didática das Ciências pela Universidade Laval, Québec, Canadá; Licenciado em Física pela UnB; Pós-Graduado e Especialista em Avaliação Institucional pela Universidade Católica de Brasília; Diretor Pedagógico da AEUDF e professor de Atualização em Didática na Pós-Graduação.

Seu livro, *Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*, tem como objetivo direto ajudar o professor na sua prática do dia-a-dia. Seu argumento central é: não é acabando com a prova escrita ou oral que se melhora o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica.

O livro mostra que o caminho da mudança passa por uma transformação do processo de avaliação, tornando-o uma oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. Em síntese, o aluno deverá demonstrar ter adquirido competência como estudante.

Há alguns anos, Moretto trabalha com grupos de professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo como tema como operacionalizar uma aula com sucesso e como avaliar com eficácia e eficiência.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE PROVAS NA LINHA TRADICIONAL

Em seus estudos, Moretto analisou considerável número de provas enviadas por dezenas de escolas brasileiras e observou algumas características marcantes. Dentre elas, o pesquisador destacou três que sinalizam a visão pedagógica da escola classificada como tradicional.

1ª – Exploração exagerada da memorização

A memorização certamente tem seu lugar no processo da aprendizagem, desde que seja uma memorização acompanhada da compreensão do significado do objeto de conhecimento. O que a escola da linha dita “tradicional” explorou com mais ênfase foi a memorização em busca do acúmulo de informações, em grande parte sem muito significado para os alunos. Quem não se lembra dos “questionários”, muito usados no ensino de História e Geografia, enfatizando a memorização repetitiva e automática?

Veja, a seguir, os exemplos que Moretto apresenta como sendo os de questões de prova na linha tradicional, na qual a memorização é privilegiada em detrimento de outras operações mentais fundamentalmente necessárias ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

1. Relacione os nomes das aranhas venenosas: (Ciências – 6ª série)

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. Aranha marrom | () Latrodectes |
| 2. Armadeira | () Lycosa |
| 3. Tarântula | () Loxóceles |
| 4. Viúva negra | () Ortognata |
| 5. Caranguejeira | () Phoneutria |

2. Complete as lacunas: (História – 8ª série)

- a) As cidades fenícias eram chefiadas por um que governava com o apoio de como os, os e os membros do

b) A principal atividade econômica dos fenícios era o Em função disso desenvolveram as técnicas de a longa distância, tornando-se os maiores da Antigüidade.

c) Os fenícios fundaram diversas colônias em lugares como,, e No norte da África fundaram a colônia de

Segundo Moretto, questões desse tipo apelam para a memorização pouco significativa sem uma análise ou explicação, além de não fazerem qualquer sentido para o aluno do Ensino Fundamental.

2ª – Falta de parâmetros para correção

Esta é uma característica encontrada em muitas provas e que deixa o aluno “nas mãos do professor”. Com a falta de definição de critérios para a correção, vale o que o professor queria que o aluno tivesse respondido. Por isso, muitos alunos, em momentos de avaliação, levantam a mão e perguntam: “Professor, o que o senhor quer mesmo nessa questão 5?”. Note que o aluno não perguntou: “O que diz a questão 5?”, mas quer saber o que o professor deseja. Ele sabe que, numa cultura de toma-lá-dá-cá, deve responder o que o professor quer, mesmo que isso não esteja claro no enunciado da questão.

Sobre a falta de critérios para a correção, o autor, ainda, exemplifica com o caso do aluno diante da seguinte questão:

“Como é a organização das abelhas numa colméia?” O aluno respondeu: “É jóia!” A resposta é uma das possíveis, segundo a pergunta. Qual seria, neste caso, o parâmetro utilizado pelo professor na correção? Outras respostas são igualmente possíveis para esta pergunta, tais como: “É maravilhosa”, “É espetacular”, “É incrível”. O que dirá o professor? Certamente sua reação será: “O aluno assistiu a minha aula e deve responder da forma que foi dado.” É sobre isso que queremos chamar sua atenção. Esta afirmação, embora com fundamento, é indicadora da visão tradicional na relação entre os atores sociais: o professor (detentor do conhecimento) passou as informações (leia-se informações e não conhecimento) aos alunos (receptores-repetidores) e estes as copiaram em seus cadernos (cultura cadernal) e na prova devolvem o que receberam (como bem lembra a Pedagogia Bancária de Paulo Freire!).

A terceira característica observada por Moretto, e bastante comum em provas na linha tradicional, é a utilização inadequada de palavras de comando nos enunciados das questões.

3ª – Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto

Toda pergunta busca uma resposta. A clareza e a precisão da segunda dependerão muito da estrutura da primeira. Há palavras de comando usadas com muita frequência na elaboração de questões de prova e que não têm sentido preciso no contexto.

Chamamos **PARAMETRIZAÇÃO** a indicação clara e precisa dos critérios de correção.

O autor destaca algumas palavras e expressões sem sentido preciso e muito utilizadas em provas. No entanto, assim como ele, afirmamos que não é o caso de bani-las dos enunciados das questões de avaliação, mas sim de usá-las com clareza e precisão, permitindo a **PARAMETRIZAÇÃO** correta da questão. Observe as palavras e expressões destacadas: *comente, discorra, como, dê sua opinião, conceitue, como você justifica, o que você sabe sobre, quais, caracterize, identifique as principais características.*

Tomemos o seguinte enunciado, retirado do livro de Moretto (2001), como um exemplo de questão sem parâmetros para a correção: “Dê as principais características do povo brasileiro.”

Agora, pense nas dúvidas geradas por este tipo de enunciado. Quer alguns exemplos? Vamos lá!

Principais características sob que ponto de vista? Seriam físicas, intelectuais, sociais, psicológicas, ou outras? Quantas deverão ser dadas? Se um aluno escreveu três e outro seis, eles responderam igualmente ao comando. Eles terão a mesma nota na questão?

Quanto à contextualização da questão, isto é possível mediante o uso de expressões como: *baseado nela, tendo em vista a definição acima, considerando as idéias apresentadas nos textos acima, fundamentando teoricamente suas idéias com as dos autores citados, considerando os aspectos sociais etc.* Quando dizemos que uma questão deveria ser contextualizada, significa que, para responder a ela, o aluno deveria buscar apoio no enunciado da mesma. Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história, ou mesmo colocar um texto ligado ao assunto tratado na questão. É preciso que o aluno tenha de buscar dados

no texto e, a partir deles, responder à questão. Lembre-se: *Quem dá sentido ao texto é o contexto.*

Como exemplo de questão contextualizada, veja uma de Língua Portuguesa 1, apresentada na AP1 de 2005.

“Fundamentando-se nos estudos apresentados nas Aulas 8, 9, 10 e 11, responda à indagação: **‘Será que as gramáticas são, efetivamente, o melhor instrumento para se conhecer a dinâmica e o uso de uma língua?’** Responda argumentando, ou seja, dizendo o por que sim ou o por que não. (Sua resposta deve estar entre 15 e 20 linhas.)”

A seguir, transcrevemos algumas questões encontradas em provas do Ensino Fundamental para que você, agora com um pouco mais de embasamento, identifique nos seus enunciados a falta de clareza e de precisão, de parametrização e de contextualização e tenha, então, uma idéia de como não se deve elaborar uma prova.

Questão 1 (Ciências – 6ª série)

Onde se encontram as brânquias do camarão?

Resposta do aluno

No corpo dele.

Comentário

A resposta dada pelo aluno obedece ao comando, embora possa parecer impossível que algum aluno responda assim. Certamente não responderia por medo de punição. Ao professor, no entanto, cabe evitar questões deste tipo, isto é, sem parâmetros, que permitam respostas descabidas.

Alternativa para a questão

Vimos que as brânquias são elementos essenciais para a vida do camarão. Vimos também que, por este motivo, elas se encontram num lugar específico de seu corpo. Descreva a localização das brânquias no corpo do camarão.

Questão 2 (Ciências – 6ª série)

Em quantas partes se divide o corpo de um crustáceo?

Resposta do aluno

Depende da cacetada.

Comentário

Parece engraçada a resposta. E é! No entanto, ela responde perfeitamente ao comando da questão. Dirá alguém: “Mas ela está fora do contexto de uma aula de Ciências.” Eu responderia: “Lembre-se sempre

da questão do barômetro para medir a altura de um edifício e dos comentários que dela fizemos.”

Alternativa para a questão

Estudamos que nosso corpo se divide em cabeça, tronco e membros (superiores e inferiores). Da mesma forma, o corpo dos crustáceos tem também uma divisão, que utilizamos para estudá-lo. Escreva o número de partes e cite a principal característica de cada uma delas (MORETTO, 2001, pp.108-109).



ATIVIDADE

2. Certo dia, o professor João das Neves Coelho entra na sala dos professores e encontra o professor Demóstenes Silva Pinto. Ambos são professores do Ensino Superior. Há um rápido diálogo entre eles:

– Sabe, Demóstenes, estou chateado. De meus 55 alunos, 12 ficaram sem média e vão ter que repetir a disciplina no próximo semestre. Na realidade eu gostaria que todos tivessem passado.

– O que é isso, João! Deixa de ser mole. De meus 51 alunos eu só aprovei 13. Comigo é assim, só passa quem “sabe mesmo”. Não agüento esses professores moles que passam todo mundo. Bom professor reprova mesmo!

– Você não se sente frustrado de ensinar e ver que eles não entendem?

– Nada disso. Em nossa escola combinamos apertar os alunos e só deixar passar quem é excelente, o resto fica. É por isso que temos fama na cidade de escola forte.

– E mesmo assim você se julga bom professor? Parece que você está medindo a excelência do seu trabalho pelo índice de reprovação em suas turmas, não é mesmo?

– É isso mesmo, João! Você é um professor ainda muito jovem e iniciando sua carreira. Com o tempo você compreenderá que os alunos consideram bom professor aquele que dá muita matéria, aperta nas provas e reprova grande parte da turma. Os professores que aprovam todo mundo não têm *status* nenhum.

Ser um “bom professor” na visão de João parece ser bem diferente da visão de Demóstenes. Faça uma análise dos argumentos de Demóstenes e mostre como a reprovação não pode ser um critério de julgamento se alguém é ou não um bom professor. Para sua análise, use como parâmetros os princípios da perspectiva sociointeracionista discutidos nas aulas de Alfabetização 1 e 2. Utilize em torno de 25 linhas para a sua resposta (MORETTO, 2001).

COMENTÁRIO

Para responder à questão proposta é preciso partir dos argumentos apresentados no texto. O foco da questão está bem determinado, “a reprovação como critério para definir-se o bom professor”. Parâmetros: os princípios da perspectiva sociointeracionista da aprendizagem. (Questão transcrita de MORETTO, 2001.) Leve sua resposta para discutir com o tutor e com seus colegas de turma no pólo.

CONCLUINDO A CONVERSA

Encerrando nossa conversa nesta aula, é importante que você reflita sobre a diferença entre avaliação *eficaz* e avaliação *eficiente*.

Consideramos avaliação eficaz aquela em que os objetivos propostos pelo professor foram alcançados pelos alunos. Por exemplo, se o professor teve como objetivo verificar se os alunos sabem o nome de todos os presidentes que o Brasil já possuiu, e todos conseguem nota dez na questão, isto quer dizer que a avaliação foi eficaz.

Já a eficiência implica a relevância do objetivo e a racionalidade e utilidade do processo desenvolvido para alcançá-lo. Logo, para que a avaliação seja eficiente, ela precisa ser, primeiramente, eficaz. Portanto, quando todos os alunos demonstraram saber os nomes de todos os presidentes do Brasil, o objetivo proposto pelo professor foi alcançado e dizemos que a avaliação foi eficaz, porém, houve pouca, ou mesmo não houve eficiência, pois este conhecimento possivelmente não tem relevância no contexto dos alunos e o processo de aprendizagem não foi racional, pois o obtiveram a partir da memorização e de forma isolada. Definitivamente, o professor não criou as condições necessárias para que os alunos construíssem esse conhecimento.

Concluindo, cabe ao professor criar as condições necessárias e organizar de forma eficiente o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

RESUMO

A avaliação na linha tradicional, encarada como um castigo para o aluno, que deve memorizar o conteúdo trabalhado em sala de aula e, no momento da prova, reproduzi-lo por escrito ou oralmente, respondendo às questões tal e qual o esperado pelo professor, precisa ser repensada e reavaliada pelo professor que pretende criar as condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades e para a construção de competências do aluno, de modo a prepará-lo para o exercício pleno dos sentidos da sua cidadania.

Torna-se necessário repensar a avaliação tradicionalmente usada pela escola. Também é fundamental a adoção de novos paradigmas de avaliação, que atendam às especificidades do estudante do século XXI. Nesse sentido, as mudanças mais significativas devem ocorrer na sala de aula, resultantes da vontade do professor, do seu compromisso, da sua constante atualização e da sua capacidade criadora ao planejar as etapas do seu trabalho e da disposição para a sua consecução.

ATIVIDADE FINAL

Leia o trecho a seguir:

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber (s)ir) como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos 'de cor', de uma forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter de usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como um recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse (MORETTO, 2001; p. 93).

Agora, reflita sobre as idéias apresentadas por Moretto acerca da avaliação da aprendizagem e, em seguida, monte duas questões para uma hipotética prova escrita de Ciências a ser aplicada em uma turma da 1ª série do Ensino Fundamental e cuja temática seja *animais mamíferos*. Não se esqueça de, ao final da questão, apresentar os parâmetros (critérios) de avaliação, que não devem constar na prova, mas que devem servir ao trabalho do professor no momento da sua correção e,

ainda, que podem ser apresentados ao aluno no momento da devolução das provas já corrigidas.

Ao elaborar as questões, considere a adaptação, a seguir, que fizemos do quadro apresentado no livro de Moretto (2001, p. 144).

Quadro

- Determinar com clareza e precisão o objetivo da questão.
- Verificar se o conteúdo cobrado é importante, relevante no contexto e potencialmente significativo.
- Buscar concepções prévias do aluno, ligadas ao conteúdo explorado.
- Contextualizar a questão, colocando-a numa situação de possível compreensão para o aluno.
- Fazer perguntas de forma clara e precisa.
- Utilizar linguagem de “aproximação”.
- Especifique o conteúdo a ser explorado na questão.
- Indique o objetivo para a avaliação da aprendizagem, relativo ao conteúdo.
- Indique os parâmetros (critérios) para a correção.

COMENTÁRIO

Sua resposta deverá obedecer aos parâmetros para elaboração de questões de prova apresentados nesta aula.

AUTO-AVALIAÇÃO

Reveja as Atividades 1 e 2 procurando verificar, nas suas respostas, se há um direcionamento para a valorização de uma avaliação escolar que priorize o processo de aprendizagem e não um sistema de ensino hierarquizante. Caso contrário, procure a tutoria e seus colegas para rever suas atividades e tirar possíveis dúvidas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, discutiremos a avaliação como possibilidade de sucesso e as suas relações com o fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que tange ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Avaliação como possibilidade de sucesso

AULA 27

Meta da aula

Discutir as relações entre avaliação e fracasso escolar.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Estabelecer a relação entre avaliação e fracasso escolar.

Pré-requisitos

Esta aula encerra o bloco sobre o tema Avaliação. É importante que você releia as duas aulas anteriores e certifique-se de que não permaneceu nenhuma dúvida sobre os conceitos apresentados.

INTRODUÇÃO

Reiterando a posição com a qual introduzimos a Aula 25, afirmamos, também aqui, que a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

A escola que, tradicionalmente, defende a ideologia do dom e da meritocracia, que utiliza a avaliação como um instrumento de repressão e que nega legitimidade aos conhecimentos e aos modelos sociais diferentes do considerado, por ela, como o único aceitável, revela um perfil determinante de exclusão social.

Embora tenhamos iniciado o bloco das três aulas sobre o tema Avaliação enfatizando que, antes de qualquer outro encaminhamento de discussão, é fundamental refletir sobre a produção do sucesso/fracasso escolar no processo de inclusão/exclusão social. Na aula anterior, demos destaque ao processo de elaboração e ao uso da prova como instrumento de avaliação. Isto, porque entendemos ser a prova, principalmente na modalidade escrita, o principal instrumento do qual, ainda hoje, o professor faz uso para avaliar o seu aluno e, ainda, porque, apesar da polêmica gerada a seu respeito, não nos colocamos desfavoráveis ao seu uso. A Aula 26 pretendeu direcionar o foco da discussão para os objetivos propostos pelo professor e para a adequada, ou melhor, coerente formulação dos enunciados das questões de provas.

Nesta aula, retomaremos a reflexão sobre avaliação numa perspectiva processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico, partindo do pressuposto de que as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos no processo de conhecimento da realidade.





ATIVIDADE

1. Leia e reflita sobre o trecho a seguir.

“Não é raro encontrarmos professores que, justificando o fracasso do aluno, alegam ser este preguiçoso e, portanto, não estudar o suficiente ou, ainda, falta-lhe o “dom” para determinadas áreas do conhecimento. E por isso, esse aluno merece ser retido na série atual até que consiga, contando unicamente com seu próprio esforço, atingir a média de notas exigida para a sua aprovação e sua promoção. Já o aluno que consegue manter suas notas na média estabelecida pela escola, ou acima dela, é considerado merecedor de atenção especial, de aprovação e, conseqüentemente, de promoção para a série seguinte.”

Agora, escreva sua opinião a respeito do procedimento da professora na ilustração anterior e, em caso de discordância, relate como você, estando na posição dela, teria agido?

COMENTÁRIO

Esta atividade pede uma resposta de cunho pessoal e, portanto, qualquer que seja a opinião apresentada, esta deverá ser aceita pelo tutor. No entanto, você deverá considerar as idéias, as concepções e os conceitos de avaliação da aprendizagem com que temos trabalhado nesta e nas Aulas 25 e 26 para fundamentar sua posição.

AVALIAÇÃO “NEUTRA”

Entendemos que não cabe à escola o papel de classificar, de excluir ou de sentenciar o aluno. Portanto, quando se pretende que a avaliação seja “neutra”, “científica” e rigorosamente “técnica”, acaba-se por desconsiderar fatores sociais que atuam decisivamente na relação do estudante com o conhecimento.

Como apresenta Magda Soares (1999), ao medir os resultados do processo de socialização do estudante, a avaliação declara estar medindo o mérito, e atribui a responsabilidade dos resultados obtidos aos atributos do próprio estudante – interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidades, aptidão – ou aos atributos do professor – sua capacidade

para fazer o estudante aprender. Toda a bibliografia educacional sobre avaliação insiste, exaustivamente, na necessidade de coerência interna do processo, isto é, coerência entre a avaliação e os objetivos e a metodologia de ensino. Nunca discute o problema da coerência externa do processo, isto é, a coerência entre a avaliação e as condições culturais do estudante, decorrentes de sua situação econômica e social.

As funções sociais que a avaliação desempenha no sistema educacional estão permanentemente presentes no processo de ensino. Estão presentes nos mecanismos de seleção em que, ostensivamente e sob a aparência de uma absoluta neutralidade, alguns são escolhidos e muitos são rejeitados por um processo de eliminação cuja relação com a hierarquia social é dissimulada por sua pretensa objetividade. No Brasil, o concurso vestibular é exemplo desse processo dissimulado de eliminação das classes desfavorecidas. Inúmeras pesquisas já demonstraram que, também no Brasil, como na França de Bourdieu, a Universidade acolhe predominantemente os “herdeiros” dos privilégios sociais.

Nas últimas décadas, as ciências têm contribuído para o desmascaramento da ilusão ideológica de que as desigualdades de rendimento escolar se explicam por desigualdades naturais, desigualdades de dons, de que a escola nada mais faz que transformar as desigualdades de fato em desigualdade de direito. Ao denunciar a estreita relação entre o rendimento escolar e as situações sociais, as Ciências Sociais demonstraram que as desigualdades escolares se devem não à diferença de dom, ou de mérito, mas a desigualdades culturais socialmente determinadas. Provando ainda a relação entre sucesso escolar e a situações sociais privilegiadas, bem como a relação entre fracasso escolar e a situações das classes desfavorecidas, as Ciências Sociais demonstraram que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, “dissimulando”, segundo Bourdieu e Passeron “a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (BOURDIEU, 1975).



Pierre Bourdieu, sociólogo francês nascido em agosto de 1930, formado pelo Colégio de France, na década de 60, tornou-se conhecido por seus estudos sobre os mecanismos de construção da desigualdade social, sendo considerado um dos intelectuais mais importantes e influentes do século XX.

A educação e a cultura foram uns dos seus primeiros objetos de estudo. Procurou mostrar que as relações de força entre os agentes sociais apresentam-se sempre na forma transfigurada de relações de sentido. A violência simbólica, outro tema central da sua obra, não era considerada por ele como um puro e simples instrumento a serviço da classe dominante, mas como algo que se exerce também através do jogo entre os agentes sociais.

O que ele diz

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (1975).

Continuando

Sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, a avaliação tem sido tradicionalmente utilizada pela escola como um instrumento para controlar as oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado.

Assim, é necessário que se reflita sobre a possibilidade de o critério de avaliação adotado pelo professor, ou pela escola, ser incapaz de incrementar as oportunidades educacionais e sociais, mas, ao contrário, de restringi-las e de orientá-las no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social.

Sugestões de sites

Sugerimos, a seguir, uma relação de *sites* que você poderá consultar para aprofundar seus estudos acerca do tema Avaliação Escolar. Neles, você encontrará textos de entrevistas e trechos dos estudos de teóricos com os quais compartilhamos opiniões, idéias e concepções acerca da avaliação da aprendizagem.

É importante, para uma aprendizagem efetiva, que você consulte outras fontes teóricas para ampliar seu conhecimento no tema discutido nas Aulas 25, 26 e 27.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=018

<http://paginas.terra.com.br/educacao/gentefina/avaliacao.htm>

<http://www.eduquenet.net/avaliacfracasso.htm>

http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_desempenhoescolar.htm

http://www.revista.unicamp.br/infotec/artigos/andrea_cristina2.html

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm>

<file:///D:/TEXTOS/Avalia%E7%E3o%20e%20escola%20Magda%20Soares.htm>

<file:///D:/TEXTOS/Educa%E7%E3o%20p%20a%20compet%Eancia%20Vasco%20Moretto.htm>

<file:///D:/TEXTOS/Vasco%20Moretto%20%20%20PALESTRA.htm>

file:///D:/TEXTOS/AVALIA%E7%C3O%20%20Charles%20Hadji_files/AVALIA%E7%C3O%20%20Charles%20Hadji.htm

RESUMO

O controle, pela avaliação, das hierarquias sociais é, de certa forma, consequência do controle do que se faz do conhecimento. A “determinada cultura” que a avaliação legitima e a “determinada forma de relação com a cultura” que também legitima são a cultura da classe dominante e a forma de relação que esta classe mantém com a cultura. Dessa forma, para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, em geral, não mais que de sua performance escolar. Já para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados na avaliação estão condicionados apenas secundariamente à sua performance escolar. Primordialmente, eles são determinados pelas condições de vida – econômicas, sociais e culturais – dadas ao indivíduo em decorrência de sua posição na hierarquia social, e pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da escola.

A avaliação, tradicionalmente utilizada na escola, pede muito mais que aquilo que abertamente pede, isto é, o conteúdo cobrado e a forma como ele é cobrado pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; “em decorrência disso, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional” (SOARES, 1991).

Alfabetização e letramento – 1ª parte – A invenção do conceito de letramento

AULA

28

Meta da aula

Perceber as relações entre o conceito de letramento e o de alfabetização.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar a evolução, ao longo das duas últimas décadas do século XX, dos conceitos de letramento e de alfabetização.

Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome as leituras das Aulas 1 e 2 do Módulo 1 da disciplina Alfabetização 1.

INTRODUÇÃO

A alfabetização ainda continua a ser o grande nó da educação brasileira. Nas últimas décadas do século XX, especialmente na década de 1980, a produção teórica sobre alfabetização possibilitou a ampliação e a socialização de conceitos e teorias, embasando inúmeras e significativas políticas e reformas educativas nas diferentes redes de ensino do país. No entanto, do ponto de vista da prática pedagógica, muito pouco se mudou. Avançamos na produção de novas teorias e conceitos, mas ainda estamos “encalhados” no que se refere à prática alfabetizadora. Em meio a tantas orientações teórico-metodológicas, as professoras sentem-se inseguras e perdidas quando se defrontam com o desafio de ensinar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A teoria, muitas vezes, tem contribuído mais para confundir do que para ajudar a professora alfabetizadora a reformular sua prática. Este é o caso do conceito de letramento e sua relação com a prática alfabetizadora.

Nesta aula, vamos, a partir da discussão elaborada por Magda Soares, mapear as as raízes históricas do conceito de letramento, na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, enfatizando diferenças e especificidades, bem como suas repercussões para a prática pedagógica.

DA PALAVRA AO CONCEITO – A INVENÇÃO DO LETRAMENTO

O conceito de letramento surge da necessidade político-epistemológica de se reconhecer, nomear e analisar teoricamente as práticas sociais de leitura e escrita, mais complexas do que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Soares (2004) aponta que, a partir de 1980, ocorre simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal, para nomear práticas (e usos) de leituras e escrita distintas das práticas (e usos) escolares da leitura e da escrita, associadas ao processo de alfabetização (*alphabétisation*, na França).

Soares (2004) destaca que, nos Estados Unidos e Inglaterra, a palavra *literacy*, dicionarizada desde o século XIX, sofreu um processo de ressignificação, processo esse vinculado à proposta da Unesco de ampliação e incorporação, nas avaliações internacionais, das competências de leitura e escrita, para além da capacidade de saber ler e escrever.



Os estudos do letramento tiveram início nos Estados Unidos, pouco depois da Segunda Guerra Mundial. Em vários países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, começou-se a perceber que, embora tidos como alfabetizados, indivíduos jovens e adultos não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia. Os dados estatísticos que esses países possuíam sobre analfabetismo não correspondiam à situação real de analfabetismo entre a população. Uma pesquisa recente mostra que na Inglaterra, 13% de adultos na faixa dos 23 anos de idade afirmam ter dificuldades para ler e/ou escrever. Na Bélgica, em 1983, estimou-se o número de analfabetos na casa de cem mil indivíduos adultos. No Canadá, ainda na década de 1980, o número de analfabetos foi estimado em 24%, sendo 28% em Quebec. A França, que sempre teve o sucesso de seu sistema de ensino reconhecido mundialmente, registrou, na mesma época, o número alarmante de 9% de analfabetos entre sua população adulta (STERCQ, 1993). No Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se mais efetivamente na segunda metade da década de 1980. A área do conhecimento pioneira nesses estudos foi a Lingüística Aplicada. Hoje, contudo, letramento é assunto de debate em diversas outras áreas, como Educação, Antropologia, História e Sociologia etc.

A política de avaliação, adotada pela Unesco e por outros organismos internacionais, influencia, diretamente, tanto a pesquisa acadêmica – que se vê diante do desafio de produzir um novo conceito capaz de nomear (e explicar) práticas sociais de leitura e escrita complexas – quanto a política educacional de diferentes países – que a partir da década de 1980 passa a formular (e a se organizar em função de) vários programas de avaliação do nível de competência de leitura e escrita da população.

Nos países da Europa e nos Estados Unidos, tanto a produção acadêmica quanto as políticas educacionais enfatizam as práticas sociais de leitura e escrita da população alfabetizada, ou seja, a questão fundamental gira em torno do fato de a população, alfabetizada, não dominar as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. O domínio precário das competências de leitura e escrita, necessárias à participação em práticas sociais letradas, não está relacionado às dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita. Nos países do Primeiro Mundo, estes problemas são tratados de forma independente em suas especificidades.

Na França e nos Estados Unidos, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem inicial da escrita.

Soares (1980), apoiada em Lahire, Chartier e Hérbard, aponta que na França, o *illettrisme* está associado ao desempenho na leitura e na escrita de jovens e adultos do chamado Quarto Mundo – expressão que designa a população dos países do Primeiro Mundo, desfavorecida economicamente e de raízes étnicas diferenciadas. Tal população revela precário domínio da leitura e da escrita, o que dificulta sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.

Nos Estados Unidos, os problemas de *literacy/illiteracy* ganham visibilidade a partir das avaliações da National Assessment of Educational Progress – NAEP (Assessoria Nacional para o Progresso da Educação), que constataram que jovens graduados nas universidades não dominavam as habilidades de leitura necessárias às práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita.

Tanto na França quanto nos Estados Unidos as discussões teóricas e as publicações temáticas não estabelecem relações entre as dificuldades no uso da língua escrita e a aprendizagem inicial do sistema de escrita.

No Brasil, a problemática da importância e da necessidade de desenvolver competências e habilidades, para o uso da leitura e da escrita, está vinculada à aprendizagem inicial da escrita, o que acarretou, do ponto de vista teórico, um questionamento, ou melhor dizendo, uma revisão do conceito de alfabetização. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, pois as habilidades de leitura e escrita necessárias às práticas sociais letradas, estão associadas à aprendizagem básica da leitura e da escrita.

No Brasil, o problema do analfabetismo – tanto de crianças e jovens que freqüentam a escola básica, quanto dos que não tiveram a oportunidade de se apropriarem do saber da leitura e escrita, ou que freqüentaram a escola regular por quatro anos ou mais e dela saíram sem saber ler e escrever – é alarmante. Grande parte da população brasileira, mesmo a escolarizada, não possui o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada. De acordo com informações (BVRASIL. MEC. INEP, 2001) cerca de 980.000 crianças na 4ª série do Ensino Fundamental não sabem ler, e mais de 1.600 são capazes de ler apenas frases simples. Recentemente, a Rede Globo, através do programa semanal Fantástico, fez uma pesquisa intitulada “Provão do Fantástico” aplicada em 27 capitais brasileiras (somente em escolas públicas), e avaliou que mais da metade dos alunos não é capaz de responder a questões que requerem raciocínio e 60% só conseguem identificar informações muito simples. Tal situação coloca a necessidade de articular a discussão das práticas sociais de leitura à aprendizagem básica da leitura e da escrita.

Antes de prosseguirmos em nossas discussões, vamos dar uma parada para sistematizar o que vimos até este momento de nossa aula. Para tanto estamos propondo a seguinte atividade:

ATIVIDADE



1. Preencha o quadro abaixo, descrevendo na coluna 1 as concepções que fundamentam os conceitos de letramento, na França, nos Estados Unidos e no Brasil.

Pesquise em jornais, revistas ou na internet, fatos ou acontecimentos que ilustrem tais concepções e registre-os na coluna 2. Não se esqueça de citar a fonte pesquisada.

CONCEPÇÕES	ACONTECIMENTOS
ILLETRISME (FRANÇA)	
LITERACY/ILLITERACY (ESTADOS UNIDOS)	
LETRAMENTO (BRASIL)	

RESPOSTA COMENTADA

Para a primeira parte desta atividade você encontrará resposta no texto. Para realizar a segunda parte você deverá buscar situações concretas – notícias de jornais, exemplos citados em aulas, pesquisa na internet. O que se espera é que você se mostre capaz de relacionar o conteúdo estudado aos fatos cotidianos.

Retomando a discussão, vamos agora centrar nossa atenção na origem do termo letramento no Brasil. Embora já usado por lingüistas e estudiosos da língua portuguesa, o vocábulo **LETRAMENTO** passa a ser incorporado ao vocabulário educacional a partir da década de 1980.

LETRAMENTO

Mary Kato na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, aponta que o verbete letramento é encontrado no *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa* de Caldas Aulete, editado há mais de um século (1896) como definição de “escrita”. A autora ressalta ainda, que o mesmo dicionário classifica o vocábulo como “antiquado”.

O termo letramento, que caiu em desuso há mais de um século, ressurgiu, como configuração teórica, a partir da década de 1980 no campo da Linguística e da Educação no Brasil. Por que tais campos de conhecimento reinventaram essa palavra?

O termo letramento é reinventado em seu uso e em sua concepção. Atualmente não é mais usado para designar escrita. Letramento, em seu significado contemporâneo, tem origem na palavra inglesa *literacy*, que representa o estado, condição ou qualidade de ser *literate* – aquele que sabe ler e escrever.

Do ponto de vista teórico, os conceitos de alfabetização e letramento, embora estejam associados, apresentam distinções precisas e muitas vezes não coincidentes. Leda Verdani Tfouni, em sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), aproxima os conceitos de alfabetização e de letramento, para diferenciar os dois processos, tema que retoma mais tarde em *Letramento e alfabetização* (1995). Segundo a autora, a alfabetização está sendo mal-entendida:

Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude (p. 10).

Tfouni, apoiada na perspectiva sociointeracionista, vê a alfabetização, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, como um processo que implica extensão (em permanente realização), ampliação (estamos sempre nos alfabetizando em alguma área do conhecimento) e incompletude (nunca estamos completamente alfabetizados). Tal perspectiva entrelaça os conceitos de alfabetização e letramento, na medida em que evidencia o caráter provisório das aprendizagens e salienta as características sócio-históricas da apropriação do sistema de escrita por um grupo social. O letramento é um fenômeno de cunho social, resultante da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição que um sujeito ou um grupo social obtém como resultado de ter-se apropriado da modalidade escrita de sua língua materna.

Assim, podemos afirmar que, para Tfouni (1995), a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um sujeito ou grupo social, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, referindo-se, ainda, ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Agora é hora de darmos mais uma parada para sistematizar o que elaboramos até este momento de nossa aula. Assim, recomendamos que você reflita sobre tudo o que foi abordado até aqui e realize a atividade a seguir:



ATIVIDADE

2. A partir da distinção de Leda Tfouni entre alfabetização e letramento, tente definir com suas palavras e segundo sua compreensão esses conceitos.

LETRAMENTO

ALFABETIZAÇÃO

RESPOSTA COMENTADA

A resposta encontra-se nos parágrafos anteriores. Releia atentamente o texto, reflita sobre o que leu e tente expressar com suas palavras o que você compreendeu destes conceitos.

Ainda no que se refere à produção acadêmica brasileira, podemos destacar os trabalhos de Rosane Rojo, mais especificamente a coletânea *Alfabetização e letramento* (1998), na qual a autora e o conjunto de pesquisadores que compõem a obra buscam distinguir os dois conceitos, embora com perspectivas teóricas diferenciadas das de Tfouni.

Merece destaque também a produção de Ângela Kleiman, que apoiada numa posição teórica muito próxima de Rojo, organiza a coletânea *Os significados do letramento* (1995), buscando estabelecer um contraponto entre o conceito de letramento e o de alfabetização.

Por fim destacamos os trabalhos de Magda Soares que, ao longo da década de 1990, vem se dedicando aos estudos do letramento, tendo como preocupação fundamental, formular teoricamente o conceito de letramento. Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), confronta teoricamente os processos de letramento e de alfabetização, ao mesmo tempo em que busca construir uma definição conceitual precisa para os termos alfabetizar, alfabetização e letramento. Assim, segundo a autora, alfabetizar é “ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, alfabetização é “a ação de alfabetizar” e letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Não vamos, nesta aula, problematizar as definições de Soares. No entanto, podemos adiantar que, do nosso ponto de vista, tais definições se formam a partir de uma matriz simplificadora, que não dá conta das complexas relações sociais, políticas, culturais, epistemológicas e pedagógicas, que envolvem tanto a aprendizagem inicial, quanto as práticas sociais de leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Nos tempos atuais, em que sociedades do mundo inteiro apóiam-se cada vez mais na escrita, a condição de ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, vem sendo questionada por uma corrente de pesquisadores, como uma condição insuficiente para responder de forma adequada às demandas sociais. Identificando a alfabetização como uma simples aquisição do código escrito, esses pesquisadores defendem que, para responder as demandas atuais, é preciso apropriar-se da função social da leitura e da escrita, utilizando-as no cotidiano, ou seja, é preciso letrar-se. Contudo, temos nos perguntado se a simples construção de um novo conceito poderá dar conta das complexas relações que envolvem tanto a aprendizagem inicial, quanto as práticas sociais de leitura e escrita.

RESUMO

Letramento e alfabetização são conceitos entrelaçados, que não podem ser pensados sem a prática social concreta. O conceito de letramento, articulado ao conceito de alfabetização, traz um novo enfoque para os usos e funções sociais da escrita e para o processo de apropriação do código escrito o que, do ponto de vista da prática pedagógica, tem profundas repercussões, pois envolve diretamente as práticas sociais de leitura e escrita que contêm outros saberes.

ATIVIDADE FINAL

Leia atentamente o poema abaixo de Magda Soares (1998) e busque relacionar as suas estrofes às práticas sociais (escolares ou não) de leitura e escrita.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática.	
Letramento é diversão é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol. São notícias sobre o presidente O tempo, os artistas da TV e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.	
É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.	
É viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos. É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.	
Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.	

RESPOSTA COMENTADA

A leitura atenta do poema permite perceber uma crítica às práticas alfabetizadoras escolares que insistem no treinamento e na repetição e a ênfase nas práticas sociais de letramento que ocorrem fora da escola.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você é capaz de definir letramento? É capaz de estabelecer as diferenças conceituais entre letramento e alfabetização? É capaz de perceber a articulação entre os dois conceitos? É capaz de identificar a diferença de abordagem e concepções que embasam o conceito de letramento no Brasil e nos países de Primeiro Mundo? Se você é capaz de estabelecer estas relações, parabéns, siga em frente e aprofunde-se um pouco mais sobre as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai saber um pouco mais sobre as relações entre alfabetização e letramento, a partir da discussão sobre os mitos do letramento e suas repercussões na prática pedagógica.

Alfabetização e letramento – 2ª parte – Mitos, desafios e possibilidades

AULA

29

Meta da aula

Relacionar as teorias de alfabetização e os paradigmas que embasaram a formulação conceitual de letramento.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os diferentes paradigmas no campo teórico da alfabetização e suas repercussões na prática alfabetizadora, a partir da discussão do conceito de letramento.

Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome a leitura do Módulo 2 da disciplina Alfabetização 1, além da Aula 28 da disciplina Alfabetização 2.

INTRODUÇÃO

PARADIGMA

Refere-se a modelo ou padrão subjacente às diferentes teorias do conhecimento.

A partir da década de 1980, assistimos no Brasil a uma mudança conceitual no que se refere à alfabetização e à aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita. Tal transformação não se constituiu num fenômeno isolado e especificamente localizado, pelo contrário, esta, como toda mudança, é resultado de um processo histórico gestado desde a década de 1960, que atravessa toda a década de 1970 (quando o paradigma behaviorista até então dominante no campo da alfabetização, passa a ser gradualmente substituído por um **PARADIGMA** cognitivista) e consolida-se ao longo da década de 1980, com a incorporação do modelo construtivista na alfabetização, desdobrando-se ao longo da década de 1990 num paradigma sociocultural.

A mudança paradigmática, do behaviorismo para o cognitivismo, acarretou uma transformação radical nos pressupostos que fundamentam a prática alfabetizadora. Esta mudança no campo teórico da alfabetização produziu uma profunda crise de *compreensão* nas professoras alfabetizadoras, que se viram diante do desafio de substituir uma prática (qualificada como *tradicional*) fundada na memorização e na automatização de comportamentos (concepção behaviorista), por uma prática fundada na reflexão e na problematização (concepção construtivista).

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos – em que o paradigma cognitivista (particularmente em sua versão construtivista) passou a fundamentar tanto as diferentes áreas do conhecimento escolar, quanto a prática pedagógica das diferentes disciplinas – o construtivismo se consolida no campo teórico da alfabetização, através das pesquisas de Emília Ferreiro, e em particular através de sua obra *A Psicogênese da Língua Escrita*.



COGNITIVISMO – Paradigma fundamentado na corrente filosófica denominada racionalismo e que se expressa na abordagem construtivista-interacionista de desenvolvimento – que vê o desenvolvimento como um processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente. O cognitivismo em sua versão construtivista tem sua expressão máxima na obra de Jean Piaget. Para Piaget, a criança possui uma lógica mental própria, qualitativamente diferente da lógica do adulto. Sua teoria busca identificar como e através de que mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta.

BEHAVIORISMO – Paradigma fundamentado na corrente filosófica denominada empirismo e que se expressa na abordagem ambientalista do desenvolvimento humano. A psicologia ambientalista, também chamada de comportamentalista ou behaviorista (do inglês *behavior* = comportamento), tem sua expressão máxima na obra de B.F. Skinner. Sua teoria procura explicar os comportamentos observáveis do sujeito, a partir de uma concepção de ciência que tem como fundamento medir, comparar, testar, experimentar, prever, controlar. O behaviorismo busca construir uma ciência do comportamento. Para Skinner e seus seguidores, o ambiente é mais importante do que as características inatas do sujeitos. São os estímulos externos que determinam e o comportamento.

DO BEHAVIORISMO AO CONSTRUTIVISMO – PRIMEIRA MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Diferentemente do paradigma behaviorista, que associa a aprendizagem da leitura a estímulos externos, fundamento de todos os métodos de alfabetização conhecidos e utilizados nas escolas brasileiras, o paradigma cognitivista, em sua vertente construtivista, apresenta uma outra concepção da relação linguagem e aprendizagem. A perspectiva psicogenética de Ferreiro vê a criança como um **SUJEITO ATIVO**, capaz de reconstruir os modelos representacionais do sistema de escrita, a partir da interação com a língua escrita em seus usos e práticas cotidianos. A criança aprende a ler e a escrever por meio das práticas concretas de leitura e escrita, com todo o material disponível, e não com materiais e procedimentos produzidos para *aprender a ler*.

A perspectiva psicogenética (também chamada de construtivismo), põe por terra as concepções de reforço e estimulação, tão caras ao paradigma behaviorista, ao apresentar uma concepção de aprendizagem que rejeita os pré-requisitos e a hierarquia de habilidades necessárias à alfabetização – o que, do ponto de vista pedagógico, elimina a prática do chamado período preparatório. Para a psicogênese, a aprendizagem ocorre por uma progressiva construção do conhecimento, na interação da criança com a língua escrita.

A grande contribuição que a mudança paradigmática trouxe para a área da alfabetização, foi ter colocado a criança – sujeito cognoscente no centro do processo de aprendizagem – enfatizando a necessidade de conhecermos e compreendermos a trajetória da criança no processo de descoberta e apropriação do sistema alfabético, deslocando o foco do processo de ensino para quem aprende – processo de elaboração cognitiva.

Antes de prosseguirmos em nossas discussões, vamos dar uma parada para sistematizar o que vimos até este momento de nossa aula. Para tanto, estamos propondo a seguinte atividade:

SUJEITO ATIVO

Na teoria construtivista a criança é vista como sujeito cognoscente, que participa ativamente de sua aprendizagem



ATIVIDADE

1. Assinale com um círculo a resposta correta.

a) São palavras-chave do paradigma behaviorista de alfabetização:

Cognição	Ambiente
Reforço	Autocontrole
Estímulos externos	Pré-requisito
Descoberta	Conscientização
Construção	Período preparatório

b) São palavras-chave do paradigma cognitivista (em sua vertente construtivista-interacionista) de alfabetização:

Sujeito passivo	Impulso
Construção	Controle
Maturação	Cognição
Interação	Ambiente
Sujeito cognoscente	Estímulos externos

CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO - EQUÍVOCOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

A *Psicogênese da Língua Escrita*, obra de Emília Ferrreiro que fundamenta o modelo construtivista na alfabetização, ao mesmo tempo em que contribuiu significativamente para ampliação da compreensão do processo de apropriação do sistema alfabético pela criança, sofreu grandes distorções em sua interpretação e implementação, seja no âmbito das políticas de alfabetização, seja no âmbito da prática alfabetizadora.

Tais distorções geraram equívocos e falsas inferências como nos aponta Soares:

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais entre fonemas e grafemas (2004, p. 11).

O predomínio de uma interpretação que, ao privilegiar a dimensão psicológica da alfabetização, deixa em segundo plano a dimensão lingüística, gerou, no que se refere à prática alfabetizadora, sérios

equivocos, tais como a crença generalizada de que apenas por meio do convívio com o material escrito a criança se alfabetiza e que o modelo construtivista de alfabetização dispensa a utilização de métodos. A esse respeito Soares aponta que

(...) o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa (...). Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método (2004, p. 11).

Tais equívocos aprofundaram as distorções na implementação do modelo psicogenético na pedagogia da alfabetização. No entanto, contraditoriamente contribuíram para o desdobramento do paradigma construtivista num paradigma sociocultural.

Ao dimensionar a importância das práticas sociais de leitura e escrita, a psicogênese destaca o papel da cultura escrita no processo de alfabetização da criança e introduz na prática alfabetizadora outros elementos até então secundarizados e/ou desconsiderados: as experiências culturais das crianças com a leitura e a escrita e suas origens sociais passam a fundamentar a pedagogia da alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO O PARADIGMA SOCIOCULTURAL E OS IMPASSES CONTEMPORÂNEOS

Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, que consolidaram o paradigma construtivista no campo da alfabetização, contribuíram para ampliar a compreensão dos educadores sobre a complexidade do processo de apropriação da leitura e da escrita; a alfabetização, mais do que a aquisição de um código, envolve um processo complexo de “elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística” (SILVA e COLLELLO, 2001, p. 1).

Tal compreensão possibilitou a incorporação da dimensão sociocultural nos estudos sobre a alfabetização, o que acarretou uma ruptura (pelo menos no campo teórico) definitiva com a concepção

tradicional do processo ensino-aprendizagem, que vê a aprendizagem da leitura e da escrita como um fenômeno estritamente escolar e a sala de aula como seu espaço privilegiado.

Os fundamentos teóricos desta ruptura são as teorias interacionistas de Vygostsky e Piaget, que vêem a aprendizagem como uma relação de interação entre o sujeito e o meio sociocultural. No paradigma sociocultural, os processos cognitivos estão associados ao contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. É o contexto que fornece as informações necessárias à elaboração de significados pela criança, que dá sentido ao que foi aprendido e condiciona as aplicações e usos deste conhecimento na vida cotidiana.

É nesta perspectiva paradigmática que se inserem os estudos sobre letramento. Conceito fluido, palavra com múltiplos significados.

Mesmo na área acadêmica, o conceito é ainda fluido: letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita... (SOARES, 2002, p. 15).

Relembrando o que dissemos na aula anterior, numa perspectiva reducionista e simplificadora, a alfabetização é entendida como ato de ensinar/ação de aprender a ler e a escrever e o letramento, como estado ou condição de quem não necessariamente sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

ATIVIDADE

2. Consultando o material das aulas anteriores, inclusive da disciplina Alfabetização 1, apresente os conceitos que as palavras abaixo expressam:



ALFABETIZAÇÃO	
ALFABETIZAR	
ALFABETIZADO	
ANALFABETISMO	
ANALFABETO	
ALFABETISMO	
LETRAMENTO	
ILETRADO	

RESPOSTA COMENTADA

Não haverá resposta direta no texto. Esperamos, com esta atividade, que você faça uma pesquisa dos termos, associando as palavras ao conceito correspondente, assim, todo material estudado até agora se constitui numa rica fonte de consulta. Lembre-se de que para realizar esta atividade você deverá tê-lo em mão. Caso sinta dificuldade, vá ao pólo, pesquise na web, procure e solicite a orientação de seu tutor.

Leda Verdani Tfouni, em seu livro *Letramento e Alfabetização* (2002), aponta que escrita, alfabetização e letramento são fenômenos indissociáveis, interdependentes e complementares, portanto não podem ser tratados isoladamente.

Os argumentos de Tfouni nos possibilitam pensar o processo de apropriação da leitura e da escrita, a partir dos ensinamentos entre duas lógicas opostas: a lógica da simplificação e a lógica da **COMPLEXIDADE**.

COMPLEXIDADE

Termo derivado do latim *complexus* que significa “o que tece em conjunto”. O pensamento complexo busca religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou. A epistemologia da complexidade religa, dialógica e dialeticamente, domínios separados do conhecimento e conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza etc. O pensamento complexo redescobre o surpreendente e o desconhecido e esforça por se aproximar o mais possível do indizível, do indecifrável. Rejeita as soluções e formulações simplificadoras e generalizantes. A complexidade pode ser expressa na imagem da lagarta que, envolta pela crisália, começa a destruir seu organismo de larva, à exceção de seu sistema nervoso. Esse trabalho de autodestruição é, ao mesmo tempo, um trabalho de autocriação de onde emerge um novo ser, outro, entretanto com a mesma identidade.

Traçando uma analogia com a metamorfose da lagarta em borboleta, buscamos inserir a perspectiva da complexidade na discussão sobre alfabetização e letramento.

Assim, buscamos analisar os conceitos e as práticas de alfabetização e letramento a partir da tensão dialógica simplificação/complexidade.

O cotidiano da escola é marcado por conflitos e negociações, resultantes das diferentes lógicas que circulam nesse espaço-tempo. A lógica simplificadora do paradigma hegemônico está em permanente contradição com a complexidade do cotidiano (da escola e da vida social). No que se refere ao processo de apropriação da leitura e da escrita, podemos observar em relação às questões que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento, que tal tensionamento está presente tanto ao nível das práticas (empíria), quanto no nível epistemológico (teoria) como no nível político (ideologia) mais amplo.

A perspectiva da simplificação vê a escrita como uma tecnologia (um produto cultural), a alfabetização, como um processo de aquisição do sistema de escrita (alfabético e ortográfico) e o letramento, como prática social de leitura e escrita. Assim, o processo de apropriação da leitura e da escrita, está inserido e é tratado como resultado da relação produto-processo.

A lógica simplificadora reduz a alfabetização à aprendizagem da leitura e da escrita – o que significa adquirir a tecnologia, ou seja, a aquisição individual de habilidades para codificar em língua escrita e para decodificar a língua escrita. Portanto, na organização escolar, a alfabetização é datada e situada, com tempo determinado e conteúdo específico. Assim, ao final de um ano (no sistema seriado), dois ou três anos (no sistema ciclado), a criança deve ter adquirido, a partir de uma abordagem formalista da escrita, as habilidades necessárias para a leitura e escrita. A lógica simplificadora vê a alfabetização como uma etapa do processo de escolarização, algo que chega ao fim num tempo previamente determinado.

Ainda numa perspectiva simplificadora, vemos que a alfabetização, concebida como conteúdo e prática escolar, apresenta a linguagem escrita, como uma representação fundada na correspondência entre um sistema gráfico e um sistema sonoro, ignorando (ou negando) seu conteúdo histórico-social. Emília Ferreiro adverte: “enquanto discutem coisas consideradas “essenciais”, tais como: “prontidão”, correspondência som-grafema etc., algumas pessoas se esquecem da natureza do objeto de conhecimento (a escrita) envolvendo essa aprendizagem” (1987, p. 9).

A produção do conceito de letramento e a distinção entre alfabetização e letramento são formulações simplificadoras e lineares do complexo processo de apropriação da escrita, que responde à necessidade (ideológica) de nomear as coisas, os fatos e fenômenos para controlá-los, por meio de um saber específico.



Para Foucault o ato de nomear está associado à produção de regimes de verdade que, ao serem generalizados através da linguagem e das práticas discursivas, produzem subjetividades (formas de ser e estar no mundo). Esses efeitos (ou produções) de verdade não podem ser dissociados do poder e dos mecanismos de poder, pois são eles que tornam possíveis tais produções de verdade que, por seu lado, traduzem efeitos de poder que nos une e nos atam. Portanto nomear, classificar, ordenar, são mecanismos (que engendram práticas) do poder disciplinar.

Na perspectiva da complexidade, a alfabetização está associada à incompletude humana: como seres incompletos que somos, estamos em permanente estado de aprendizagem, estamos sempre nos alfabetizando em alguma área do conhecimento. A alfabetização não é um produto (como anuncia a lógica da simplificação), mas um processo complexo, caracterizado pela incompletude – engendrada pela centralidade que a leitura e a escrita ocupam nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Na perspectiva da complexidade, a alfabetização não está estritamente vinculada às práticas escolares, pelo contrário, associa-se a práticas sociais e culturais mais amplas – o que numa aproximação freireana poderíamos chamar palavravundo. Assim, a lógica da complexidade procura “...tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo” (GIROUX, 1983, p. 66), o que do ponto de vista epistemológico põe por terra a oposição alfabetização/letramento.

Na perspectiva da complexidade, alfabetização e letramento são parte e todo do complexo processo de apropriação da escrita. Para a complexidade, a parte está no todo e o todo está na parte – cada parte é em si mesma um todo e cada todo é parte de um todo – mais amplo – pois a totalidade jamais será alcançada.

É a incompletude dos processos de alfabetização e letramento que constituem sua complexidade. Assim não podemos distingui-los como dois processos dissociados, mas como uma relação complexa entre parte e todo de um mesmo e único processo – o processo de apropriação da leitura e da escrita.

A separação simplificadora entre alfabetização e letramento tem contribuído mais para confundir do que ajudar as professoras alfabetizadoras. O pensamento complexo, ao conceber alfabetização e letramento como um único processo, possibilita tanto a ampliação da compreensão dos conceitos, quanto a diversificação das práticas pedagógicas. Ao compreender que alfabetização-letramento são parte-todo de um único processo, a professora é capaz de perceber que aquele seu aluno, que ainda não sabe ler e escrever, possui saberes que traduzem níveis de letramento.

CONCLUSÃO

A distinção entre alfabetização e letramento é uma falsa questão. Não se trata de dissociar, definir e estabelecer diferenças, mas sim de compreender a sua complexidade: alfabetização e letramento constituem um mesmo e único processo que envolve a apropriação da leitura e da escrita e os contextos socioculturais das práticas sociais de escrita.

ATIVIDADE FINAL

Estamos chegando ao final da disciplina Alfabetização 2 e você já acumulou uma série de leituras sobre esta temática. A atividade que estamos propondo tem como objetivo sistematizar os conhecimentos produzidos ao longo dos nossos estudos. Desafiamos você a realizar a atividade a seguir, sem consultar o material de apoio. Vamos ver se você consegue. Preencha primeiramente os quadros que você conseguir responder sem consulta. Avalie seu desempenho. Em seguida, consulte o material de apoio. Você encontrará respostas no texto anterior e em todos os módulos de Alfabetização 1 e 2. Após a leitura, preencha os quadros que ainda se encontram em branco. Se ainda assim você encontrar dificuldades em uma ou outra questão, vá ao pólo e solicite uma orientação de seu tutor.

Bom trabalho!

Preencha o quadro de palavras cruzadas, respondendo às próximas questões e seguindo a numeração e a direção indicada pelas setas.

- 10- Método de alfabetização, também conhecido como fonético, baseado na discriminação auditiva dos sons próprios da modalidade oral da língua e sua articulação com a escrita.
- 11- Complete - Para o construtivismo a criança, ou o adulto, é um do conhecimento
- 12-Complete - *A importância do de ler* - título de um livro de Paulo Freire.
- 13- Abreviação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.
- 14- Sentença, reunião de palavras que formam um sentido completo.
- 15- Paradigma que substituiu o paradigma behaviorista, no campo da alfabetização na década de 1980.
- 16- Complete – o que comumente nos acostumamos a chamar de estalo, Vygotsky explica teoricamente através do conceito de qualitativo: processo psíquico relacionado à ZPD e à internalização de experiências significativas.
- 17- Complete - No paradigma behaviorista, a aprendizagem da leitura e da escrita está associada ao uso de qualquer tipo de externo.
- 18- Órgão do corpo humano muito explorado em práticas alfabetizadoras fundamentadas na percepção, discriminação e em estímulos visuais.
- 19- Para Piaget, a criança, através do jogo simbólico, representa e aprende os conteúdos do conhecimento.
- 20- Forma de conhecimento que se expressa através da sensibilidade e da imaginação, por meio de elementos visuais e táteis.
- 21- Palavras de um autor, escritas de modo organizado para demonstrar e exprimir uma idéia ou argumento.
- 22- Complete -gênese, relativo ao estudo da origem do ser, do indivíduo.
- 23- Complete - da Língua Escrita, teoria de Emília Ferreiro, que provocou a mudança paradigmática na teoria e na prática da alfabetização.
- 24- Complete -gênese, relativo ao estudo da origem da espécie.
- 25- Conjunto de palavras e expressões faladas e escritas usadas por um povo, por uma nação.
- 26- Modalidade de linguagem que representa pensamentos e idéias expressos por palavras e sinais gráficos, cuja aquisição depende da alfabetização.
- 27- Campo de estudos teóricos e processo pedagógico complexo, que têm como foco a língua escrita como meio de compreensão e conhecimento do mundo e suas relações, ao mesmo tempo autônomas e interdependentes, com a língua oral em suas variantes sociais e culturais.

- 28- Procedimentos de ensino, organizados por etapas e técnicas que conduzem a determinados resultados.
- 29- Livro para aprender a ler, muito utilizado na concepção tradicional de alfabetização.
- 30- Concepção de sujeito na teoria sócio-histórica de Vygotsky.
- 31- Complete – O conceito de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento, refere ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança e caracteriza-se pelo fato de que o que hoje ela faz com ajuda, amanhã fará sozinha.
- 32- Paradigma de alfabetização que surge como desdobramento do cognitivismo na década de 1990.
- 33- Complete - é um conceito de Emília Ferreiro, que refere-se a aquele tipo de erro que ao desequilibrar a criança possibilita a reflexão e a problematização, conduzindo à construção de um novo conhecimento.
- 34- Os diferentes falares, e as variações lingüísticas que observamos na língua portuguesa, referem-se à modalidade da língua.
- 35- Sinal gráfico elementar com que se representam os vocábulos de uma língua escrita.
- 36- Reunião de vogais ou fonemas que se pronunciam numa única emissão de voz.
- 37- Complete – O método do é um método de alfabetização do tipo analítico.
- 38- Apelido carinhoso dado às professoras dos anos iniciais de escolarização.
- 39- Técnica do uso da linguagem como comunicação escrita.
- 40- Complete – Para Vygotsky a aprendizagem se dá **na e pela**
- 41- Língua morta da qual se originou a Língua Portuguesa.
- 42- Complete – Para Piaget a criança é um sujeito
- 43- Obra literária, científica, artística, didática etc. que compõe um volume.
- 44- Paradigma predominante nas práticas alfabetizadoras até a década de 1970.
- 45- Complete - Processo de – aprendizagem.
- 46- Complete - A carta constitucional de 1988 é a primeira Constituição brasileira a reconhecer o direito de do cidadão analfabeto.
- 47- Adjetivo que indica neste momento, agora, imediatamente, sem demora.
- 48- Primeiro numeral arábico em ordem crescente.
- 49- Oitava consoante do alfabeto da língua portuguesa.
- 50- Palavra com dígrafo.

- 51- Complete: A leitura refere-se ao ato de a escrita.
- 52- Som oral ou fonema sonoro produzido pelo livre escapamento de ar pela boca.
- 53- Complete com o sinônimo – quem conta uma história é um contador de histórias, quem uma experiência é um narrador.
- 54- Complete: As são fundamentais na aprendizagem da criança.
- 55- Sinais de pontuação com que se abre e fecha uma citação.
- 56- Duas primeiras letras do alfabeto da Língua Portuguesa.
- 57- Abreviação de ponto.
- 58- Interjeição que indica dor.
- 59- Complete - A leitura refere-se ao ato de a escrita.

RESPOSTA

1-PRONTIDÃO; 2-APRENDER; 3-LINGUAGEM; 4-PARADIGMA; 5-GLOBAL; 6-CONSTRUTIVISMOS; 7-SIGNO; 8-LIA; 9-LETRAMENTO; 10-FÔNICO; 11-SUJEITOS; 12-ATO; 13-ZPD; 14-COGNITIVISMO; 15-ESTÍMULO; 16-OLHO; 17-IMITA; 18-ARTE; 19-FRASE; 20-TEXTO; 21-ONTO; 22-PSICOGÊNESE; 23- FILO; 24-LÍNGUA; 25-ESCRITA; 26-ALFABETIZAÇÃO; 27-MÉTODOS; 28- CARTILHA; 29-INTERATIVO; 30-PROXIMAL; 31-SOCIOCULTURAL; 32-ERRO; 33-ORAL; 34-LETRA; 35-SÍLABA; 36-CONTO; 37-TIA; 38-OSSO; 39-LATIM; 40-ATIVO; 41-LIVRO; 42-BEHAVIORISMO; 43- VOTO; 44-JÁ; 45-M; 46-UM; 47-VOGAL; 48-NARRA; 49-TIL; 50-SALTO; 51-LÁ; 52-U; 53-VERBO; 54-NOTA; 55-ASPAS; 56-AB; 57-PT; 58-AL; 59-LER.

RESUMO

As diferentes mudanças paradigmáticas no campo da alfabetização produzem desdobramentos teórico-práticos. Tomando como referência a lógica da complexidade, percebemos que, na perspectiva sociocultural, é impossível dissociar alfabetização e letramento.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você é capaz de perceber a indissociabilidade entre alfabetização e letramento? É capaz de pensar estes conceitos como parte de um único processo? É capaz de identificar as mudanças paradigmáticas que ocorreram no campo da alfabetização nos últimos quarenta anos do século XX? É capaz de perceber seus desdobramentos na prática alfabetizadora? Se você é capaz de estabelecer estas relações, parabéns, siga em frente e aprofunde-se um pouco mais sobre as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos discutir as articulações entre o processo alfabetização-letramento e o postulado freireano de que a leitura de mundo antecede e amplia a leitura da palavra. Aspectos relativos aos ecossistemas marinhos, para apresentar atividades que podem ser utilizadas por você e seus alunos durante suas futuras aulas de Zoologia, Botânica e Ecologia.

A concepção freireana de alfabetização: uma prática de letramento

AULA

30

Meta da aula

Conhecer a obra e o pensamento de Paulo Freire no que se refere à teoria e à prática alfabetizadora.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Aproximar do conceito de letramento o postulado freireano de que a leitura do mundo precede e amplia a leitura da palavra.

Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome a leitura de todas as aulas dos Módulos 1 e 2 da disciplina Alfabetização 1.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é sem dúvida o maior educador brasileiro. Sua obra busca, por meio da prática alfabetizadora, pensar formas brasileiras de conhecer o Brasil – não o Brasil das elites oligárquicas, da desigualdade social e da concentração de renda –, mas o Brasil do ponto de vista de seu povo, o cotidiano da sociedade brasileira.

Quando penso em minha Terra, tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva pelos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa vivência da exploração ou na esperança que gesta na luta pela justiça (FREIRE, 2001, p. 28).

O processo de conhecer o “outro” Brasil é complexo, como nos lembra Freire. Exige esforço no sentido de descolonizar nossas mentes, o que aponta para a necessidade de relativizarmos os conceitos para pensar o Brasil com um olhar verdadeiramente voltado para o Brasil.

Vivemos num tempo de rápidas transformações e de grandes inovações tecnológicas acessíveis a uns poucos privilegiados e extremamente excludentes para a maioria. O progresso gerou a bárbarie e a modernidade, além de não cumprir, aprofundou as desigualdades sociais. Hoje, 800 milhões de habitantes de países ricos têm uma renda per capita de U\$ 20 mil enquanto 3,2 bilhões de habitantes de países periféricos vivem com uma média de U\$ 350 anuais (menos de U\$ 30 mensais). Mais de 180 milhões de crianças passam fome no mundo e mais de 12 milhões morrem antes de completarem cinco anos de idade. Cerca de 1 milhão de crianças ficam mutiladas anualmente, vítimas da guerra ou de seus resquícios (minas terrestres, por exemplo). O mundo hoje possui mais de 850 milhões de analfabetos. Infelizmente, no que se refere ao analfabetismo, parte desta estatística mundial se encontra no Brasil. Para situarmos a questão especificamente no campo da alfabetização, temos hoje, no início do terceiro milênio, uma população analfabeta da ordem de 33 milhões.

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que *as coisas são assim por que não podem ser diferentes*. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode

ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação *científica* para encobrir uma mentira (FREIRE, 2001, p. 22).

O pensamento freireano é um pensamento radical comprometido com a solidariedade entre os homens. Paulo Freire lutou contra a opressão, contra a exploração e contra a injustiça social. A educação foi sua arena, e as idéias e as palavras suas armas de luta.

A obra de Freire produziu uma nova sintaxe no campo educacional. Ao defender a alfabetização como ato de reflexão, criação, conscientização e libertação, Freire rejeita a concepção que vê a alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos. Soares (2003) nos aponta que Paulo Freire criou “... uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza – enfim: o método com que se alfabetiza” (p.120). A sintaxe freireana que transforma o *material*, o *objetivo*, as *relações sociais* e o *método* e a própria concepção de alfabetização materializa-se em conceitos e categorias tais como: solidão-comunhão, suporte e mundo, esperança, seriedade e alegria, dialogicidade, conscientização, transformação, liberdade, dentre outros.

Nesta aula, vamos revisitar alguns destes conceitos e categorias da obra freireana, buscando ressaltar o fato de que mesmo sem falar em letramento, Paulo Freire desenvolve uma teoria e uma prática alfabetizadora, intimamente vinculada às práticas de letramento dos educandos.

ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DO MÉTODO – UMA SINTAXE FREIREANA

Paulo Freire nos fala que “adverbialmente só é que percebo a substantividade de estar com” (p. 17). Na perspectiva freireana, o estar só não significa solidão, o homem como ser finito precisa do mundo, assim como o mundo precisa do homem, de cada homem: “o isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu” (idem). A história é a história do mundo, do homem no mundo, com os outros homens e com o próprio mundo. O homem faz a história em comunhão com o mundo e com os outros homens no mundo,

o homem não está isolado *no* e *do* mundo. *Solidão* e *comunhão* são parte da experiência existencial do homem, que tem como suporte os processos de comunicação e intercomunicação.

(...) a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo. A vida sobre o suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mãos e mentes; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2001, p. 20).

Criar, refletir, investigar, transformar são ações especificamente humanas. A perspectiva humanista, que atravessa toda a obra de Paulo Freire, se constitui na marca fundamental de sua concepção de educação. Freire vê o homem como um ser no mundo, com o mundo e com os outros no mundo. Um ser criador, produtor de técnicas e inventor de instrumentos, que aperfeiçoam sua inserção no mundo.

ATIVIDADE



1. Tomando como eixo central a perspectiva humanista do pensamento de Paulo Freire, elabore um pequeno texto associando alfabetização e humanização.

COMENTÁRIO

Você deverá estabelecer uma reflexão que aponte a valorização de uma prática voltada para o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, tomando como eixo central as questões vividas no cotidiano.

As leituras de mundo que os homens fazem estão fundadas numa epistemologia da existência, não numa linguagem cartesiana e sim, na expressão da espontaneidade que se realiza todos os dias. A vida do povo depende da espontaneidade; o mundo matematizado do cálculo, do formalismo, lhe é estranho – embora não seja obstáculo à realização de sua vida. Aí reside sua força. As classes populares aprenderam, na luta cotidiana pela sobrevivência, diferentes formas cognitivas de ler o mundo, formas que traduzem uma epistemologia da existência, que se expressa tanto no discurso, na sintaxe e na semântica, quanto em seus sonhos e desejos.

O homem está no mundo e com o mundo, produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, *temporaliza-se*, *faz-se homem-história* (FREIRE, 1979, p. 31). As relações do homem com o mundo são relações criativas: cotidianamente o homem recria pelos acontecimentos o seu espaço de viver. Portanto, uma educação voltada à prática da liberdade, deve centrar-se na experiência vivida.

Aprender a ler e escrever é antes de mais nada aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, *localizar-se* no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. O processo de alfabetização se realiza no movimento dinâmico entre palavra e mundo: a palavra dita flui do mundo carregada de significação existencial: “palavramundo” – a mais perfeita tradução do acontecer humano.

O homem produz o mundo produzindo-o no mundo, a relação homem-mundo possibilitou ao homem escrever a história sem escrever palavras: primeiro o homem escreveu o mundo (pela técnica e pela ação); depois falou o mundo transformando-o pela linguagem e por último, o homem registrou o mundo nomeando-o:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Ler o mundo é apreender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o: a percepção do espaço e sua representação é um processo de múltiplas operações mentais que se desenvolve a partir da compreensão simbólica do mundo e das relações espaciais topológicas locais. A localidade do educando é, segundo Freire (1993), o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social, sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p. 86).

Alfabetizar, na perspectiva da leitura do mundo, é respeitar esses saberes de que nos fala Freire, é valorizar a sabedoria que resulta das experiências culturais locais da criança, para possibilitar que ela avance para além de suas crenças em torno de *si-no-mundo* e de *si-com-o-mundo*.

Freire, ao articular a leitura do mundo à leitura da palavra, insere a prática alfabetizadora na perspectiva de uma política cultural – cultura aqui entendida como a relação do homem com o seu entorno –, que busca instrumentalizar o educando a saber pensar o espaço em que vive para nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça. Neste sentido, o conceito de alfabetização se amplia e transcende o seu conteúdo etimológico de lidar com letras e palavras mecanicamente, passando a traduzir as relações do educando com o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.



ATIVIDADE

2. Defina os significados dos seguintes termos na obra de Paulo Freire:

Homem-mundo	
Conscientização	
Cultura	
Palavramundo	

COMENTÁRIO

Para realizar esta atividade, é necessário que você tenha em mãos os módulos de Alfabetização 1 e os anteriores de Alfabetização 2, eles são sua fonte de consulta. Esperamos que você pesquise e sintetize as idéias de Freire, apontadas em diferentes momentos do curso.

A UTOPIA COMO MATÉRIA-PRIMA DA EDUCAÇÃO

Freire (1990) nos chama atenção para o fato de que nada sobre a sociedade, a língua, a cultura ou a alma humana é simples; nada se desenrola “naturalmente”, nem na Natureza, nem na História. O homem é um ser-em-situação, sujeito circunstanciado por e submerso nas condições espaço-temporais do mundo. Como ser situado, o homem é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre sua ação – ao refletir sobre seu contexto – ele constrói e reconstrói seu espaço existencial, produzindo cultura e fazendo história.

Ao produzir a cultura e a história, o homem produz vida, a sua vida como indivíduo e como espécie. O fluxo vital do homem o coloca num estado permanente de *tornar-se*: criando, aumentando e intensificando suas potencialidades e energias. Sendo o acontecer humano um permanente processo de tornar-se, o seu cotidiano pode ser interpretado como o espaço-tempo do movimento de fazer-se e refazer-se, intensamente vivido no processo de fazer o mundo e produzir a história.

O homem é um ser curioso, dado à aventura e à paixão de conhecer, de ser-mais (FREIRE, 1979, p. 23). Esta vocação ontológica do ser humano é algo que se constrói na história. Como um ser inserido no mundo (e não simplesmente adaptado), o homem realiza-se pelo seu sonho – é o seu sonho que produz sua história.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo. Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 1996, p. 31).

A história, como possibilidade (e não como determinismo) do fazer humano, encontra no sonho a matéria-prima de sua realização: o sonho é o motor da história. Daí a importância da educação, que não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 1980); pode, por exemplo, contribuir para uma leitura do mundo (e da palavra) fundada na linguagem da possibilidade (que comporta a utopia como sonho possível).

Uma educação comprometida com as classes populares não pode abrir mão da utopia. A conscientização nos convida a assumir uma atitude utópica frente ao mundo; a utopia é um compromisso histórico que os sujeitos políticos assumem perante a transformação do mundo. Ela é também um ato de conhecimento, pois exige o conhecimento crítico da realidade, exige a “denúncia de um presente intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído política, estética e eticamente pelo homem” (FREIRE, 1980, p. 28). O sonho é necessário a qualquer projeto de construção: um mundo diferente, menos feio, mais solidário. Não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança.

CONCLUSÃO

A educação é um processo de recriação não de repetição, portanto, desinibidora e não restritiva. O destino do homem é o de ser sujeito de sua ação, criando e recriando o mundo. Uma educação, comprometida com a liberdade, é uma educação que de fato desenvolve este ímpeto ontológico de criar; é uma educação que promove o aprendizado da generosidade e da vontade de oferecer uma interpretação não-conformista do mundo, é uma educação que, baseada no diálogo, tem no homem o seu sujeito: o homem é comunicação, é diálogo, é fala, é voz; o homem é o sujeito de sua própria educação, não pode ser objeto dela, por isso *ninguém educa ninguém...*

Freire nos aponta a possibilidade e a necessidade de pensarmos, desejarmos e lutarmos pela construção de um mundo onde os homens sejam mais felizes; onde haja um outro tipo de “globalização” – não a globalização da sem-vergonhice, como diz Freire – mas, uma globalização mais humana, mais solidária; um mundo em que os homens possam produzir *espaços felizes*.

RESUMO

Paulo Freire desenvolveu um pensamento profundamente comprometido com a educação e a cultura brasileira. Um pensamento ancorado na realidade cotidiana do povo brasileiro; um pensamento inquieto e instigante; otimista, mas não ingênuo; um pensamento generoso, marcado por uma crítica radical, pela rigorosidade, pelo risco, pela tolerância, pela humildade; pensamento curioso e encharcado de esperança na construção de um futuro melhor para a nação e para o povo brasileiro.

ATIVIDADE FINAL

De acordo com Paulo Freire, o homem faz a história em comunhão com o mundo e com os outros homens. O homem não está isolado “no e do mundo”.

Partindo deste pressuposto, estabeleça uma reflexão sobre a ação educativa com uma abordagem freireana.

COMENTÁRIO

Você deverá estabelecer uma reflexão que aponte a valorização de uma prática voltada para o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, tomando como eixo central as questões vividas no cotidiano.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você é capaz de perceber como estão implícitas no pensamento de Paulo Freire as práticas de letramento? Você é capaz de estabelecer uma relação entre leitura de mundo e letramento? Você é capaz de identificar os princípios éticos-filosóficos do pensamento freireano? É capaz de pensar nos desdobramentos políticos-epistemológicos que o pensamento de Paulo Freire possibilita à pedagogia da alfabetização? Se você respondeu sim (e refletiu sobre) a todas as questões, parabéns, você concluiu a disciplina Alfabetização 2 com sucesso. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERMAN, Christiano et al. *Informação e democracia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIMA, Frederico. *A sociedade digital*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura). *4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*. Disponível em: <<http://www.riosummit2004.com.br>>. Acesso em: 16 maio 2005.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura). Multirio. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br>>. Acesso em: 16 maio 2005.

SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VILLARDI, Raquel. Desarrollo de habilidades de lectura: los beneficios de la tecnología. In: JORNADAS MULTIMEDIA EDUCATIVO: nuevas aprendizajes virtuales, 3., 2001, Barcelona. *Res Telemática Multimedia Educativo*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2001.

_____. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sociointeracionista*. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

CASTELLS, M. A máquina humana. *IstoÉ*, São Paulo, n. 1549, p. 5-9, 06 jun. 1999. Entrevista.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERMAN, C. et al. *Informação e democracia*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIMA, Frederico. *A sociedade digital*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VILLARDI, Raquel. Desarrollo de habilidades de lectura: los beneficios de la tecnologia. In: JORNADAS MULTIMEDIA EDUCATIVO: NUEVAS APRENDIZAGES VIRTUALES, 3., 2001, Barcelona. *Res Telemática Multimedia Educativo*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2001. v. único.

_____. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sociointeracionista*. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Aula 23

MOREIRA, Antonio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR, Edwiges ; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Aula 24

GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais II*, Petrópolis, Vozes, v. 1, 1998.

MARQUES, Cristina Maria do Amaral. *No girar do caleidoscópio: memórias de vida e escola refletidas em múltiplas imagens*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

RÉDUA, Francinete Brum de Andrade. *Entrelaçando os caminhos da formação: tornar-se professora alfabetizadora*. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

SIQUEIRA, Marinete Kelly de. *A construção do conhecimento na pré-escola: trabalho inscrito no Concurso Prêmio Incentivo á Educação Fundamental do MEC*, Barra do Piraí, 1996. Mimeo.

ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SETZER, Waldemar. *Revoltado ou criativo?* Disponível em: <<http://www.jamulher.hpg.ig.com.br/revoltado.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Aula 27

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Introdução à psicologia escolar*. 2.ed. São Paulo: UFMG, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Aula 28

BRASIL. MEC. INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, Autores associados/ANPEd, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdani. *Letramento e alfabetização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henri. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, Nilce; COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. São Paulo: FEUSP, 2001. Mimeo.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, Autores associados/ANPEd, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

TFOUNI, Leda Verdani. *Letramento e alfabetização*. 56.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Leituras de mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: Universidade da Paraíba, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.



Ministério
da Educação

