

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 4

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2011

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 4 ; 192 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-xxx-x

ISBN 978-85-7983-173-7



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Educação
especial. 4. Educação inclusiva. 5. Eixo articulador. I. Autor. II.
Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Há quase um ano e meio dávamos início ao Curso de Pedagogia na modalidade a distância, com dois encontros presenciais, semanalmente.

Experiência única e ousada. Porém oportunizou a todos nós ampliarmos os horizontes no que diz respeito à formação de professores fazendo com que a Universidade Pública cumpra com seu compromisso social e político.

A Pró-reitoria de graduação vem se empenhando no sentido de oferecer uma gama de cursos dentro de uma política de expansão de vagas que cabe à Universidade Pública.

Particularmente sobre este curso, finalizamos o Bloco 1, cujo foco foi o de possibilitar uma formação geral aos cursistas, com disciplinas distribuídas entre temas que vão da Introdução à Educação, à Educação Infantil, passando por Fundamentos da Educação. Permeando os 3 módulos o Eixo Articulador contemplou uma discussão sobre memória do Professor. Foram totalizadas 1050 horas de estudos.

Estamos iniciando uma nova etapa do curso. O Bloco 2 contemplará a Didática dos Conteúdos, perfazendo 1440 horas. Serão abordados os conteúdos das áreas específicas do conhecimento para o ensino fundamental. O Eixo Articulador do Bloco sobre Educação Inclusiva e Especial perpassará todos os componentes, integrando a LIBRAS.

A grade curricular visou atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como as exigências do MEC no que diz respeito à Educação a Distância.

Temos a certeza de que os cadernos, resultado do trabalho dedicado de seus autores, vem contribuindo, um a um, para uma formação sólida dos profissionais da educação.

Aos poucos vamos incorporando ao curso atividades para ajudar e complementar na interlocução autores/cursistas. Estamos nos referindo às videoconferências de abertura e de encerramento de cada disciplina. Esse recurso possibilitou também estabelecer um “canal aberto” no Portal para interação entre alunos e professores dando continuidade ao esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo.

Assim, ao iniciarmos esta nova etapa, queremos desejar a todos a continuidade de um bom trabalho.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

Mensagem da coordenação

Todo o programa de estudos se desenvolve sobre um currículo. Embora árido no termo em si, ele significa, em uma acepção fértil, o conjunto de experiências ordenadas pelas quais deve passar o aprendiz ao longo do curso que, se transcorrer como o esperado, lhe possibilitará o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades importantes na sociedade. Necessários mas não suficientes, uma vez que uma formação nunca se completa porque ela é realizada pela e para a sociedade humana que, como a natureza, é dinâmica e desafiadora.

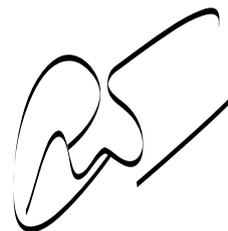
Este curso de Pedagogia Unesp/Univesp foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade. Estes cadernos de cada disciplina é parte substancial deste currículo. Para a sua elaboração fizemos questão de contar com autores devidamente qualificados, reconhecidos nas suas áreas de atuação e com uma equipe de profissionais que cuidasse com esmero da parte técnica dele. Nossa avaliação até aqui, baseada em dados concretos extraídos de vários segmentos da área pedagógica, é a de que temos conseguido obter um material, em termos de conteúdo formativo e de apresentação gráfica, de boa qualidade, compatível com a excelência almejada por nossa instituição, a Unesp. Nem por isso temos nos acomodado, pois a cada edição de novo caderno tentamos melhorar em aspectos que nos são sugeridos por essas próprias avaliações.

Assim como as demais partes do nosso currículo apenas serão cumpridas se houver a correspondência de todos os que o fazem acontecer na prática, alunos e professores, estes cadernos também só terão efetividade curricular se todos os completarem com seus empenhos referenciados no compromisso com a sua própria formação.

Nem sempre o esperado é cumprido mas acreditamos que mesmo para o inesperado há, como disse o poeta, imensos caminhos.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL. 04

EIXO ARTICULADOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Parte II

Introdução Geral.....	09
Alfabetização.....	15
<i>Liliane Santos Machado</i>	
Agenda e Atividades.....	40

Parte III

SCRAPBOOK

A Arte de Decorar Álbuns de Fotografias.....	46
<i>Lia Tiemi Hiratomi</i>	
<i>Tereza Higashi Yamabe</i>	
<i>Elisa Tomoe Moriya Schlünzen</i>	
<i>Klaus Schlünzen Junior</i>	
<i>Márcia Debieux de Oliveira Lima</i>	
<i>Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos</i>	
Linguagens em Educação e Formação Inicial de Professores uma Intersecção Possível.....	53
<i>Renata Portela RINALDI - UFSCar</i>	
<i>Aline Maria de Medeiros Rodrigues</i>	
Agenda e Atividades.....	65

EIXO ARTICULADOR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Professora autora:

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

- ▶ Departamento de Matemática, Estatística e Computação,
- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia Unesp -
- ▶ Presidente Prudente

Professoras assistentes:

RENATA RINALDI

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia,
- ▶ Departamento de Educação Unesp –
- ▶ Presidente Prudente

DANIELLE SANTOS

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia
- ▶ Unesp – Presidente Prudente

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Bloco 2

Eixo Articulador

Didática dos Conteúdos

Educação Inclusiva e Especial

EIXO ARTICULADOR

Educação Inclusiva e Especial

O presente eixo articulador foi concebido com a premissa de oferecer instrumentos de análise das políticas e práticas de inclusão escolar de Pessoas com Deficiência.

Assim, o intuito é levantar subsídios necessários para análise de quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva de uma escola inclusiva, por meio da promoção de atividades escolares que desenvolvam as habilidades de todos os alunos, incluindo as Pessoas com Deficiência (PD). Neste sentido, serão promovidas atividades e estudos sobre as atividades próprias da escola comum, agregadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como considerando sua importância dentro das políticas de Inclusão e sua aplicação em contextos escolares.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos:

GERAL

Desenvolver conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especiais articulados aos conhecimentos específicos das metodologias de ensino.

ESPECÍFICOS

- Estudar as perspectivas de Inclusão Escolar e de Educação Especial, buscando identificar suas características, diferenças e semelhanças.
- Analisar leis e decretos que configurem as abordagens de ensino.
- Identificar quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento das habilidades de Pessoas com Deficiência (PD).
- Analisar possibilidades de atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos.

EMENTA

Abordagem dos conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especial, suas características, diferenças, semelhanças, políticas de ação e possibilidades de atuação profissional. Apresentação de conteúdos sob a forma de blocos representativos de cada característica abrangida pelas áreas de metodologia de ensino, seguido da referente bibliografia.

Ao final deste eixo, esperamos criar um espaço de análise da própria atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos, os quais serão estimulados ao longo do Eixo, articuladamente às disciplinas de metodologia de ensino.

Esperamos que cada conteúdo e prática sejam desenvolvidos no sentido de utilizar as mais variadas estratégias de estudo, estimulando a reflexão e a ação contextualizadas.

A média final do Eixo representará 50% do somatório que comporá a média final da disciplina D24 – Libras. Assim, teremos atividades avaliativas que devem ser feitas com empenho e dentro dos prazos estabelecidos.

*Agradeço a importante participação da
Renata e Danielle na produção
deste material.*



Elza N. Silva



Diante deste quadro, foram elencados os seguintes conteúdos:

- Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares.
- Trabalho com Projetos e apresentação de Tecnologia Assistiva e Objetos educacionais .
- Tecnologias Educacionais Digitais para o trabalho com conteúdos específicos das Metodologias de Ensino.
- Elaboração e Aplicação de Planos de Ensino e Projetos articulando os diferentes conteúdos das Metodologias de Ensino.

Com isso, o eixo buscará integrar teoria e prática, a partir de:

- Leituras, análises e discussão de textos teóricos.
- Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos alunos/professores.
- Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os alunos tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. E. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo: Proem, 2001.
- AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/deficiência**. CORDE/BRASÍLIA, 1994.
- BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC/PUC/FAPESP, 1993.
- CORDE (Brasil). **Os direitos das pessoas portadoras de deficiências**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.
- DENARI, Fátima A. Deficiência: condição física e/ou criação cultural? In: **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. Tese (Doutorado)– PPGE, UFSCar, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2000.

- MAZZOTTA, Marcos J. S. Fracasso Escolar e classe especial para deficientes mentais: Relações de Correspondência e Contradição. In: **Insight - Psicoterapia**, ano IV, n. 39, 1994.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. A integração virou modismo. In: **Revista Vivência**, Florianópolis, , p. 12-16, n. 13, 1992.
- OMOTE, Sadao. Aparência e Competência em Educação Especial. In: **Temas em Educação Especial**, n. I, UFSCar/PPGEEs, p. 11- 26, 1990.
- PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Jr., K. (org). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PIERRÔ, Alfredo. A escola perante o déficit internacional. In: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995, p. 243-251, v. 3.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – PUC-SP, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- INCLUSÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, DF: MEC, 2005-. ISSN 1808-8899.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Liliane Santos Machado

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp / Presidente Prudente

O ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade de, entre tantas coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. Das mais pontuais e mecânicas às mais abstratas e existenciais, todas essas aquisições merecem ser discutidas não só pelo mérito que têm em si, mas pelo que o seu conjunto pode representar ao sujeito e à sociedade.

(COLELLO, 2010, p. 77-78)

Neste capítulo apresentaremos¹ o estudo teórico acerca da temática Alfabetização. Efetuamos essa apreciação com o intuito de ampliar as reflexões e discussões que serviram de base para a realização de uma análise significativa dos dados coletados.

1. A partir deste capítulo será usada a primeira pessoa do plural (Nós), por se tratar especificamente da investigação realizada.

1.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu capítulo II, trata especificamente da educação básica da qual a alfabetização é o ponto-chave, e em seu artigo 22 esclarece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Além disso, os PCN (1999) para o ensino de Língua Portuguesa definem os seguintes objetivos para o Ensino Fundamental:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (p.33).

Além desses objetivos, os PCN de Língua Portuguesa (1999, p. 15) também definem que,

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Com base nas leis e nos parâmetros que regem o sistema educacional, é possível afirmar que a alfabetização há muito deixou de ser apenas uma questão de aprender a ler e escrever, transformando-se numa fonte de conhecimentos muito mais ampla, em que o sujeito adquire a capacidade de pensar e de conscientizar-se de que pode interferir no mundo assim como o mundo interfere em sua vida, desenvolvendo, desse modo, o exercício consciente dos direitos humanos e as liberdades fundamentais, divulgados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Em se tratando de liberdades fundamentais dos sujeitos, Freire e Macedo (1990, p.31) declaram que

a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então, descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam.

Nesse mesmo sentido, ao compreender a importância do desenvolvimento da consciência crítica das pessoas para a aprendizagem, Soares (1995, p. 7) considera que “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia”. Concordando com essa premissa, Freire (1999, p. 119) define que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”.

Assim, além dos aspectos linguísticos que envolvem a especificidade da alfabetização, como a correspondência entre grafemas e fonemas para realização da escrita e da leitura, o que se pode ressaltar é que a alfabetização se caracteriza também por possuir uma função socializadora, ou seja, de transformação dos alunos em cidadãos críticos, contribuindo para o desenvolvimento da tomada de uma consciência crítica, para que possam se reconhecer como sujeitos ativos e participantes da sociedade em que vivem.

Diante do progresso social previsto pela alfabetização, a educação deveria ter como objetivo primeiro colaborar com a tomada de consciência para formação da cidadania, em que o sujeito pudesse encarar a realidade como um processo de transformações que interferem em sua vida, mas que suas ações também pudessem interferir no mundo e transformá-lo, participando, assim, ativamente da realidade em que vive. Nesse sentido, Freire (1980, p.94) afirma que “na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter clara percepção da realidade”.

Apesar de a alfabetização possuir em sua essência uma função socializadora, o que se pode ser observado na realidade educacional é que o sistema de ensino não tem dado conta de cumprir com esta função, uma vez que os censos escolares têm apresentado altos índices de analfabetismo no Brasil (INAF, 2009). O número mais recente da Síntese dos Indicadores Sociais apresentados pelo IBGE (2009) demonstra que a taxa de analfabetismo no Brasil equivale a 14,2 milhões de analfabetos. Atualmente, tornou-se comum encontrar alunos, nos anos finais do ensino fundamental e médio, ainda analfabetos, sem qualquer domínio sobre a leitura e escrita, representando assim, o fracasso escolar na alfabetização. Considerando essa situação, Soares (2004, p.9) assinala que

o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA²), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

2. SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Diante desses resultados, podemos considerar que os alunos estão submetidos ao fracasso escolar na alfabetização, tendo em vista que não têm conseguido avançar no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.

Refletindo sobre possíveis razões por que os alunos têm dificuldade em ser alfabetizados, pode-se considerar que são vários os fatores que interferem no desenvolvimento da aprendizagem, tais como a bagagem cultural, o meio em que se vive, o nível social e econômico, a estrutura familiar, entre outros. Desse modo, é o sujeito que sofre as interferências do meio em que está inserido e deve, portanto, ser entendido como o centro do processo de aprendizagem.

Todas essas influências devem ser consideradas no processo educacional dos alunos. Entretanto, fazendo um recorte para o processo de alfabetização, outras variações também interferem na aprendizagem. Essas variações são as chamadas variações linguísticas (CAGLIARI, 1989), de nível histórico, geográfico, social e estilístico, que envolvem a realidade de todos e de cada aluno de maneira diferenciada.

Com essas variações, cada aluno possui um estilo de aprendizagem de acordo com sua realidade, o que ocasiona diferenças entre eles. Essas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas, pois como assinala Mendonça e Mendonça (2007, p. 35) “o respeito pelo aluno é o princípio norteador da alfabetização. Um aluno que tem seus limites respeitados agirá também com uma postura respeitosa, amigável e de admiração pelo professor”. Dessa forma, é preciso valorizar as diferenças nos estilos de aprendizagem dos alunos para que esta possa ser significativa, pois a aprendizagem só se torna concreta à medida que novos conteúdos ou informações são incorporados pelo aluno às suas estruturas de conhecimento, culminando em uma aprendizagem real a partir do estabelecimento de relações com seus conhecimentos prévios.

Os conhecimentos prévios podem ser entendidos como o conjunto de saberes que o aluno leva para a sala de aula como contribuição à sua própria aprendizagem ou como as estruturas de conhecimento que possui. Em se tratando dessa compreensão, Coll et al. (1999) consideram que os conhecimentos prévios dos alunos são individuais e, para que possam aprender de forma significativa, é necessário atribuir um sentido ao conteúdo apresentado, construindo significados ao relacioná-lo com seus conhecimentos adquiridos previamente. Ainda de acordo com os mesmos autores, as mentes dos alunos não devem ser entendidas como “lousas limpas”, o que implica que cada aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos prévios, que são resultados de suas experiências fora da escola.

Por outro lado, não basta apenas considerar os conhecimentos prévios, pois a bagagem cultural de cada aluno é diferenciada, dependendo da realidade social, cultural, econômica e familiar que o cerca, fazendo com que as oportunidades de acesso ao conhecimento sejam também diferenciadas, o que pode acarretar as diferenças de aprendizagem. Nesse sentido, os PCN: Introdução (1997, p. 42) já nos alertam sobre essa realidade, considerando que

fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão sig-

nificados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados que outros.

Diante dessa realidade, é preciso considerar a bagagem cultural e a realidade sociocultural de todos os alunos para evitar a desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. É sabido que crianças, que em seu cotidiano têm contato frequente com leitura e escrita, tais como pais que leem livros ou revistas, fazem listas de compras ou até mesmo escrevem cartas, acabam por receber efetivamente e compreender informações sobre as funções sociais da leitura e escrita, mesmo que ainda não as dominem. Desse modo, para que os alunos possam aprender, de fato, de forma significativa, a escola deve estruturar o ensino a partir dos conhecimentos prévios, para assim conduzi-los a transformar esses conhecimentos, baseados no senso comum, em conhecimentos científicos e críticos, além de trabalhar com aqueles alunos que não possuem essa bagagem cultural. Valorizando tais conhecimentos ou trabalhando na construção destes, o aluno pode se tornar capaz de relacionar esse conhecimento adquirido com sua própria realidade, fazendo com que seja significativo para ele e se transforme em aprendizagem.

Vale destacar que, no âmbito da alfabetização, os conhecimentos prévios acerca da leitura e da escrita são muito importantes, mesmo que o aluno ainda não as domine ou compreenda. Esses conhecimentos são necessários para a construção de novos significados, constituindo-se como celeiro de ideias ou hipóteses para a aprendizagem do código escrito.

Nesta vertente, pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky (1985) consideram que as habilidades de leitura e escrita iniciam-se antes mesmo de o aluno chegar à escola, a partir das relações que o sujeito estabelece com sua realidade em seu meio familiar, cultural e social. Ainda de acordo com Ferreiro (2001, p. 38-39),

a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso.

Partindo dessa ideia, a construção de conhecimentos se constitui a partir da interação entre o sujeito da aprendizagem (aluno) e o objeto de conhecimento (leitura e escrita). Nesse ponto, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11) consideram que,

a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe

um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu.

De acordo com esses pressupostos, para que o aluno seja respeitado em suas fases de aprendizagem, o processo de alfabetização deve ocorrer de forma contextualizada com sua realidade, resgatando suas vivências e conhecimentos prévios, levando em conta aquilo que pode ser significativo para sua aprendizagem, para que o trabalho seja sistematizado a partir deles. Em se tratando das vivências do aluno, cabe ressaltar a importância do aprendizado informal da linguagem, desenvolvido fora da escola. É a partir dela, obtida por conhecimentos prévios, que o ensino deve ser sistematizado em suas diversas formas de expressão, como aprendizado da leitura, escrita, produção de textos, que correspondem ao processo de alfabetização.

Vale ressaltar a importância da sistematização do ensino sobre a alfabetização. Para tanto, a escola deve organizar o ensino e sistematizá-lo a partir dos conhecimentos prévios do aluno, mas, para isso, é preciso atentar ao fato de que o aluno deve ser entendido como o centro do processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário, portanto, a sistematização do ensino; no entanto, quando se discute sobre sistematização de ensino em alfabetização, é comum que as discussões remetam fortemente ao método do professor. Porém, essa sistematização não deve se fechar no método em si, mas sim no aprendizado dos alunos, que devem ser considerados como centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, buscando atingir a aprendizagem de todos os alunos, o professor não deve se limitar a um método, mas desenvolver atividades em função das necessidades de cada um.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2007), a maioria dos métodos de alfabetização fracassou em decorrência da colocação das crianças diante de um processo incoerente, desgastante e desvinculado de sua realidade. Desse modo, os mesmos autores consideram que “é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita” (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007, p. 72).

A partir dos preceitos apresentados que refletem diretamente na alfabetização, o sistema educacional precisa se concentrar em permitir que uma educação de qualidade efetivamente aconteça e, para tanto, são necessárias mudanças na prática pedagógica. Muitas vezes o fracasso, progresso ou sucesso do aluno pode depender da relação dialógica e de mediação que se estabelece entre professor, alunos e conhecimento, sendo esta relação responsável por mediar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tais premissas referentes a um apanhado geral sobre alfabetização, apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca de teorias de alfabetização desenvolvidas no Brasil, mais especificamente sobre a Psicogênese da Língua Escrita e o Construtivismo, que apontaram o desenvolvimento de um novo conceito atrelado ao processo de alfabetização: o letramento.

1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os temas alfabetização e letramento são discutidos por diversos autores, tais como Kleiman (1995), Soares (2002), Ferreiro (2009), Colello (2010) e Leite (2010), considerando as aproximações e os afastamentos entre os dois conceitos. Entretanto, para melhor compreensão sobre essas discussões, cabe aqui uma rápida análise histórica do processo de alfabetização que culminou na introdução do letramento na educação brasileira.

Durante muito tempo, no Brasil, por questões políticas e econômicas, a maioria das pessoas não tinha o direito de saber ler e escrever. Somente a partir da Proclamação da República, em 1889, a educação passou a ganhar destaque no cenário brasileiro, chegando à universalização do ensino. Nesse momento, conforme assinala Mortatti³ (2006, p. 2),

a escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas.

Vale destacar que o principal fio condutor para a universalização do ensino devia-se principalmente a questões políticas e econômicas da época (hegemonia capitalista), pois o fato de as pessoas não saberem ler e escrever, diante dos ideais republicanos, tornou-se um problema político, quando indivíduos analfabetos passam a ser excluídos. O ideal republicano de formar cidadãos alfabetizados foi impulsionado, conforme assinala Barbosa (2008, p. 19), pelo fato de

a indústria nascente, o sufrágio universal, a urbanização crescente, a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução. Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma institui-

3. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

ção que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente.

Com esse propósito, a educação passou a ser entendida como o único meio para obter ascensão social e a proposta republicana de levar conhecimento para as pessoas iletradas tornou-se “fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados” (MORTATTI, 2006, p. 3). Nesse contexto, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos por meio da instrução primária e, para tanto, a escola foi entendida como um projeto político liberal, agente de esclarecimento, fundamentado em uma nova ordem política, econômica e social (GONZALES, 2009).

Entretanto, mesmo com a universalização do ensino, nem todos conseguiram aprender a ler e escrever, fato que se tornou um problema naquela época, que vem se arrastando ao longo dos anos e ainda é uma realidade brasileira atual. De acordo com Ferreiro (2009, p. 13),

[...] a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

Assim, a ineficiência em tornar verdadeiro o ensino da leitura e da escrita foi se tornando um problema, pois, por mais que o acesso se destinasse a todos, muitas pessoas não conseguiam aprender. Por esse motivo, acreditou-se que a razão do não aprender das pessoas se devia ao fato de o método de ensino para alfabetizar ser ineficaz ou insuficiente. Diante disso, muitos métodos de alfabetização foram instituídos no Brasil, sempre na tentativa de buscar uma maneira mais eficaz de auxiliar a aprendizagem dos alunos. Com o passar dos anos, cercado por mudanças políticas e econômicas, foi possível observar repetidos esforços de alteração do sistema educacional, buscando novas maneiras de compreender a alfabetização.

Como o problema se agravava, sempre que um novo método era “descoberto”, tentava-se aplicá-lo à educação brasileira. No entanto, a maioria deles alcançava os mesmos resultados e os alunos continuavam sem aprender, o que requeria então outro método. Assim, os métodos de alfabetização empregados no sistema educacional brasileiro foram sendo substituídos a partir da necessidade de superação daquilo que, em dado momento histórico, considerava-se tradicional no ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Nesse contexto, a alfabetização ganhou destaque no cenário educacional, não por alcançar pleno sucesso dos alunos, mas sim pelo fracasso escolar da alfabetização.

Cada método de alfabetização foi sendo substituído e aperfeiçoado; algumas características do método anterior foram sendo incorporadas aos novos métodos, culminando no estabelecimento de novas relações entre o sujeito e a aprendizagem, em que o aluno deixa de ser entendido como um ser passivo, que apenas recebe informações, transformando-se num sujeito ativo e construtor de seu conhecimento. Assim, tornou-se necessário levar em conta novos princípios da educação, isto é, novos modos de pensar e agir diante da aprendizagem, para que os alunos de fato pudessem aprender a ler e escrever.

Nesse enfoque, a alfabetização começou a sofrer mudanças teóricas e pedagógicas. De acordo com Leite (2010, p. 29), tais mudanças significavam a saída “de uma concepção de escrita centrada somente no código, em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico”, com ênfase em como os indivíduos utilizam efetivamente a escrita em seu meio social. O mesmo autor considera que o caráter simbólico da escrita constitui-se como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela (a escrita), o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade (LEITE, 2010).

Essas mudanças de concepção, tanto teóricas quanto pedagógicas, aconteceram em contraposição ao modelo tradicional de alfabetização. Nesse contexto, considera-se modelo tradicional de alfabetização aquele que privilegia a escrita, sendo entendida como uma representação da linguagem oral. Ainda de acordo com Leite (2010, p. 18),

a prática pedagógica, nessa perspectiva apresentava invariavelmente as seguintes características: a) tinha como objetivo somente levar o aluno a dominar o código escrito; b) no mesmo sentido, a grande meta era evitar que o aluno errasse no uso do código, ou seja, enfatizava-se seu uso correto, sem erro, o que era motivo de reprovação dos alunos, que no final da primeira série, trocassem letras ao escrever as palavras; c) entende-se, pois, no modelo tradicional, o predomínio das atividades pedagógicas que visavam à memorização, como a cópia, presente na maioria das atividades de inúmeras cartilhas; d) trabalhava-se na perspectiva de, numa primeira etapa, dar ao aluno o domínio do código e, na sequência de sua escolaridade, habilitá-lo a utilizar a linguagem escrita. Isso invariavelmente não ocorria, uma vez que a maior parte dos conteúdos, a partir da segunda série, era centrada na gramática normativa e não nas práticas relacionadas com os usos sociais da escrita.

Outra característica importante do modelo tradicional estava relacionada ao conceito de prontidão para a alfabetização, que versava que o desenvolvimento de habilidades sen-

soriais era considerado pré-requisito para o sujeito aprender a ler e escrever (LEITE, 2010). Tais características do modelo tradicional deixaram de atender aos ideais políticos, sociais e econômicos de sua época, que nesse momento pretendiam “que as escolas desenvolvessem uma nova proposta pedagógica que possibilitasse aos indivíduos o uso funcional da escrita, e não somente o domínio do código” (LEITE, 2010, p. 20). Não bastava mais que o sujeito dominasse o código, era preciso também que fosse capaz de usar esse código nas relações sociais, econômicas e culturais com as quais estivesse envolvido.

Tendo em vista atingir essa nova visão de alfabetização, a superação do modelo tradicional ganhou proporções maiores no Brasil a partir de 1980, momento em que diversas pesquisas apresentavam uma forma diferente de compreender o processo de alfabetização, baseadas principalmente na linguística e na psicolinguística. Essas pesquisas vinham ao encontro daquilo que a sociedade educacional requeria sobre alfabetização, considerando que somente o domínio do código escrito não era suficiente para garantir ao sujeito as capacidades de se envolver em práticas sociais que requeressem a leitura e a escrita.

Diante das mudanças teóricas do conceito de alfabetização, pode-se considerar que prevaleceu “um paradigma behaviorista, dominante nas décadas 60 e 70 do século XX, sendo substituído nos anos de 1980 por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural” (SOARES, 2004, p. 10). Entretanto, no Brasil houve a predominância do paradigma cognitivista, que foi aqui estabelecido como construtivismo, principalmente a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985).

A pesquisa dessas autoras partia do pressuposto psicogenético de que o aluno, ao chegar à escola, já possui conhecimentos prévios, tem ideias e faz conjecturas sobre o código escrito. Nesse contexto, o processo de construção da escrita deveria ser realizado através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de modo que o aluno pudesse ir construindo hipóteses a respeito da escrita e, portanto, aprendendo a ler e escrever.

Ao valorizar a interação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de conhecimento, estudos como os de Piaget (1983), que possuem cunho psicogenético de educação, serviram de base para a pesquisa dessas autoras ao definir o sujeito cognoscente, considerando que

o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui o conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.26).

Essa visão psicogenética de alfabetização, introduzida na educação brasileira a partir da divulgação da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), de acordo com Soares (2004, p.10-11),

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita [...] e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...] afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita” [...].

Nesse contexto, o aluno deve ser entendido como construtor de seu próprio conhecimento, a partir de sua interação com o objeto de conhecimento a ser aprendido. Em alfabetização, a escrita e a leitura são entendidas como o objeto sobre o qual o aluno, sujeito da aprendizagem, poderá compreender os seus mecanismos e tornar-se o construtor de seu próprio conhecimento. Desse modo, o aprendiz deve ser motivado a compreender como funciona o processo de construção da escrita, encontrando um sentido no que está fazendo. Assim, o aluno constrói conhecimentos com base em suas hipóteses sobre o código (escrita) e a partir delas, recebendo um ensino mediado pela coerência, vai percorrendo o caminho para a aquisição da escrita.

Para a aprendizagem da escrita, são definidos quatro níveis, assim denominados: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conceituados a partir da teoria da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Em linhas gerais, os níveis de aquisição da língua escrita são definidos da seguinte maneira:

- ★ Nível pré-silábico: nesta fase, o aluno ainda não consegue distinguir a letra da palavra. Geralmente a escrita é grafada em forma de rabiscos, desenhos ou garatujas.
- ★ Nível silábico: nesta fase, o aluno tem a tendência de acreditar que a sílaba compõe a própria palavra ou admitir uma letra para cada sílaba. É também caracterizada pelo nível *silábico sem valor sonoro*, em que ocorre a utilização de uma letra ou grupo de letras por emissão sonora da palavra, sem que as letras apresentem valor sonoro estável, prevalecendo com frequência a utilização das letras do próprio nome; e *silábico com valor sonoro* predominando a utilização de uma letra por emissão sonora da palavra, em que as letras aparecem com valor sonoro estável (LEITE, 2010).

- ★ Nível silábico-alfabético: esta etapa ocorre quando o sujeito está entre o nível silábico e o alfabético. As características dos dois níveis podem coexistir.
- ★ Nível alfabético: nesta fase, o aluno faz a associação do símbolo sonoro ao gráfico e as unidades linguísticas (letras, sílabas, palavras e frases) são identificadas pelo aluno. Além disso, o aluno baseia-se na pronúncia da palavra para grafá-la, pois parte da ideia de que se escreve do mesmo jeito que se fala, reproduzindo corretamente a estrutura da palavra, mesmo sem o domínio total das convenções gramaticais e ortográficas.

Compreendendo esses níveis, pode-se entender o processo de aquisição da escrita dos alunos e os passos que percorrem no desenvolvimento de seu processo de alfabetização. De posse dessas informações, é possível intervir de forma eficaz na mediação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, diante de tais características, a proposta da Psicogênese resultou em grandes reflexões a respeito do processo de alfabetização e, a partir delas, estabeleceu-se uma nova teoria de alfabetização: o Construtivismo, como uma tentativa de metodização da Psicogênese da língua escrita (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007).

Nesse âmbito, é pertinente ressaltar as considerações de Mendonça e Mendonça (2007, p.55), que fazem um alerta: “nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas sim teorias”. Na tentativa de metodizar a teoria da Psicogênese, estabeleceu-se que não mais seria necessário haver métodos de alfabetização, posto que o aluno, entre tantas opções, aprenderia sozinho, a partir de sua interação com a escrita, e não a partir de um método. Esse foi um dos equívocos provocados pela má interpretação da Psicogênese da língua escrita, pois se passou a ignorar a aquisição da técnica da escrita e o processo de ensinar a ler e escrever (codificar e decodificar) passou a ser menosprezado.

A esse fato, Soares (2004, p.11) adiciona 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 (construtivismo) e nenhum método”. Com a introdução do Construtivismo, tentou-se estabelecer um “método” de alfabetização; no entanto, esse “método” foi construído à luz de equívocos e de uma má interpretação da Psicogênese. Conforme assinalam Mendonça e Mendonça (2007), tais equívocos, caracterizam-se pela ideia de que o aluno constrói o seu conhecimento sozinho; o professor não pode interferir na aprendizagem e tampouco corrigir os erros cometidos pelos alunos. Diante disso, desmereceu-se o trabalho do professor diante do processo de alfabetização, uma vez que,

como a teoria construtivista postula que o processo de produção do conhecimento é, teoricamente, centrado no sujeito – no caso, o aluno -, o profes-

...sor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Essa leitura da teoria acabou produzindo inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função de ensino por parte do professor, pois intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno. (LEITE, 2010, p. 25)

Assim, a partir dos fatos negativos instituídos com o Construtivismo, a alfabetização passou a ser entendida de forma incorreta, com base na ideia de que através do mero convívio com a escrita, a criança se alfabetiza automaticamente, desprestigiando o trabalho docente. Essa nova maneira de contemplar a alfabetização ocasionou a perda de sua especificidade e uma confusão sobre sua definição. Esta deveria ser compreendida como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003a, p.80). A mesma autora também ressalta que para a alfabetização “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita”. (SOARES, 2003b, p. 19). Diante desta perspectiva, o papel do professor e sua função de mediação em sala de aula são muito importantes para a aprendizagem dos alunos e não podem ser negados ou colocados em segundo plano na esfera educacional.

Outra característica importante para a alfabetização refere-se ao fato de ser necessária a sistematização do ensino. É preciso considerar que a sistematização do ensino para a alfabetização acontece em ambiente escolar e, para que os alunos possam ser orientados de forma significativa, é de extrema importância o papel do professor nesse processo. É o professor o responsável pela mediação entre a aprendizagem e os alunos, pois a maneira com que conduz a mediação pode interferir no processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura e escrita. Esse entendimento sobre a alfabetização e o que ela realmente representa e sobre o papel do professor é importante para compreender como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita e que esta não acontece mecanicamente.

Diante das novas propostas teóricas e dos equívocos delas decorrentes, a educação brasileira passou por transformações no que se refere à alfabetização. Nesse contexto, era preciso considerar que sua função deveria perpassar o aprendizado da leitura e da escrita e seguir para mais longe, atingindo sua dimensão social. Para chegar a esse enfoque da alfabetização, o sujeito deveria ser capaz de utilizar com autonomia as técnicas de ler e escrever. Desse modo, não bastava apenas que dominasse o código (a escrita), pois seu mero domínio não era garantia de que fosse capaz de utilizá-lo de forma consciente em relações sociais ou culturais que requeressem seu uso. Tal característica, necessária para atender à dimensão social da alfabetização, foi entendida e incorporada à educação com o conceito de letramento.

Kleiman (1995, p.19) define letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Diante de tais especificidades, o letramento pode ser entendido como o momento em que o sujeito torna-se capaz de utilizar a leitura e a escrita, de forma consciente e com autonomia, em seu meio social, perpassando, portanto, o domínio das técnicas de ler e escrever.

Considerando a dimensão social do letramento, Soares (2002, p. 72) assinala que o mesmo pode ser entendido como

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

O que se pode observar diante da proposta do letramento interligado à alfabetização é que o domínio do código escrito é importante; entretanto, mais do que ter esse domínio e ser alfabetizado, é necessário também que o sujeito seja capaz de entender e aplicar em sua vida o seu conhecimento sobre a escrita e a leitura. É diante desse aspecto que o letramento entra em evidência.

Diante de tais premissas sobre letramento, Mortatti (2004, p. 34) considera que,

de fato, ainda é preciso aprender ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”.

É nesse sentido que ocorre o processo de aproximação entre alfabetização e letramento. A alfabetização se constitui como o processo de ensinar as técnicas de ler e escrever, para que, a partir delas, o sujeito domine os recursos necessários para fazer uso de seus direitos de cidadão consciente, efetivando assim o letramento; enquanto a alfabetização se constitui como o ensino das técnicas de ler e escrever, o letramento se caracteriza pelo ato da utilização de tais técnicas de forma consciente e autônoma em situações que requeiram seu uso, em meios sociais ou culturais.

Há, portanto, diferenças nas definições de alfabetização e letramento; no entanto, o que tem se revelado no contexto educacional baseado no construtivismo é que os dois processos têm sido entendidos de forma errônea, considerados sinônimos, em detrimento dos aspectos específicos da alfabetização. A aproximação entre os dois conceitos tem refletido na perda da especificidade da alfabetização como processo de uma escrita alfabética e ortográfica, gerando práticas de alfabetização desvinculadas de uma metodologia que lhe sirva como suporte.

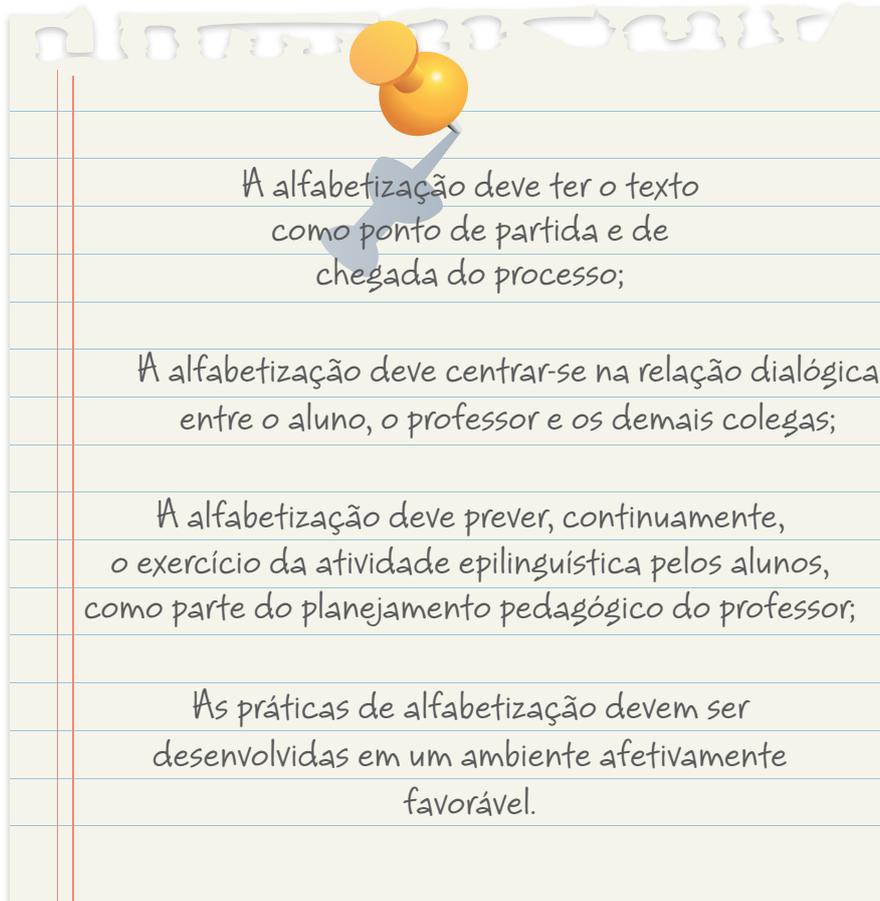
Com a perda da especificidade da alfabetização e a valorização do letramento, este último tem sido amplamente difundido nas escolas, por estar proposto na teoria construtivista, predominante no cenário educacional brasileiro, em que, conforme assina Leite (2010) os professores alfabetizadores passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala de aula, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas da alfabetização.

Apesar de todos os entraves conceituais é preciso compreender que alfabetização e letramento são processos independentes, mas indissociáveis, visto que um não se constitui como pré-requisito do outro, mas devem ocorrer simultaneamente.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

Alfabetização e letramento devem ser entendidos como processos que se complementam a fim de proporcionar ao aluno o alicerce para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores. O essencial para o cumprimento da função de ambos os processos (alfabetização e letramento) consiste em se alfabetizar na perspectiva do letramento, proposta de autores como Leite (2001, 2010) e Soares (2002). Nesse sentido, a ideia de se alfabetizar letrando, de acordo com Leite (2001, p. 23), busca “desenvolver o processo de alfabetização escolar simultaneamente ao envolvimento dos alunos com as práticas sociais da escrita”, possibilitando novas formas de inserção cultural, assim como permitir ao aluno a capacidade de participar ativamente de uma cultura letrada, que requeira diferentes usos da escrita.

A partir desta relação entre alfabetização e letramento, Leite (2010, p. 33-34) define algumas características do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando que:



Diante dessa perspectiva, a alfabetização tem sua especificidade garantida no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, assim como o letramento, ao efetivar o uso das técnicas de ler e escrever em práticas sociais que requeiram o domínio de seu uso, possibilitando a compreensão das funções da língua escrita na sociedade, considerando e levando a vida dos alunos para dentro da escola.

É preciso deixar claro que o fato de o letramento ter, de certa forma, obscurecido a especificidade da alfabetização não significa que o conceito não seja importante para a melhor compreensão desse processo. Esta é a razão pela qual tem se valorizado o desenvolvimento de uma alfabetização que adote como característica os conceitos de letramento. Nesse sentido, Colello (2010, p. 92) alerta que “os estudos sobre letramento contribuíram para a ressignificação da língua e do seu ensino, que não mais pode se concretizar por meio de práticas pedagógicas mecânicas, artificiais e descontextualizadas”.

O letramento introduziu novas perspectivas para a alfabetização ao considerar sua dimensão social, sugerindo que o sujeito deva ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em sua vida, com compreensão e autonomia, fazendo-se consciente de suas ações, para que possa responder às exigências da sociedade e inserir-se nela. Com tal entendimento, há a ampliação do significado do aprender a ler e a escrever e a “alfabetização deixa de ser uma questão

estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política” (COLELLO 2010, p. 92), capaz de tornar o sujeito um cidadão consciente, crítico e ativo na sociedade do conhecimento, pois conforme assinala Alferes e Klein (2005, p. 16), “apesar de ser um objetivo importante da escola, a escrita só é funcional fora dela, ou seja, leitura e escrita são objetos sociais e não objetos exclusivamente escolares”.

Concordando que os equívocos aqui abordados têm consequência direta na comunidade escolar, serão apresentadas, a seguir, algumas considerações teóricas acerca da temática formação de professores alfabetizadores, buscando ampliar as discussões acerca de seu papel na mediação do processo de alfabetização dos alunos.

1.3 PROFESSORES ALFABETIZADORES

Em linhas gerais, para o ensino de qualquer conteúdo é necessário que o professor domine-o suficientemente, apresentando clara definição de como pretende ensinar, assim como o objetivo deste ensinamento e o ponto que se deseja atingir na aprendizagem dos alunos. Isso não é diferente quando se pretende alfabetizar.

Na alfabetização, o professor precisa primeiramente compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita e suas variações. A partir dessa compreensão, deve tomar sempre como ponto de partida o conhecimento que o aluno leva para a escola e, a partir dele, estabelecer um planejamento para o processo de aprendizagem que faça com que o conteúdo abordado tenha significado para o aluno e este possa compreendê-lo. Além disso, o objetivo da alfabetização é que o aluno seja capaz de compreender as técnicas de ler e escrever, mas que, essencialmente, seja também capaz de saber como utilizar essas técnicas em sua vida (alfabetização e letramento). Para tanto, o professor deve ser o mediador da aprendizagem, fazendo com que o processo de alfabetização seja significativo não só para a aprendizagem, mas para a vida do aluno.

Portanto, a mediação do professor é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois é essa ação contextualizada com objetivos coerentes que pode contribuir para que o aluno assimile o conteúdo e as informações, compreendendo-os e transformando-os em conhecimento. O papel do professor alfabetizador e sua mediação são mecanismos que podem contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, complementando a ideia sobre o papel do professor, Saviani (1997, p. 131) considera-o como um produtor de conhecimentos que,

tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conheci-

mentos específicos, mas também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola.

Para tanto, a formação que o professor recebe em cursos de graduação deveria colocar os professores iniciantes diante de situações práticas e teóricas que os fizessem refletir sobre estratégias, procedimentos e concepções de como atuar em sala de aula, para compreenderem como lidar com os alunos e seu processo de ensino. No entanto, muitos cursos de graduação não têm conseguido formar professores para a realidade encontrada hoje nas salas de aula.

Professores alfabetizadores encontram um grande desafio ao chegar a uma sala de alfabetização, composta por uma turma eclética, com variações tanto na aprendizagem quanto na disciplina, com diferentes bagagens culturais, conhecimentos prévios e estruturas familiares e sociais que interferem diretamente no processo de ensino. Desse modo, a atuação profissional dos professores exige um grande envolvimento, assim como a sensibilidade e a capacidade de analisar como mediar o seu trabalho, como se envolver com os alunos e criar ambientes propícios à aprendizagem para que de fato a alfabetização aconteça.

Como já apresentado anteriormente, os índices de analfabetismo no Brasil ainda são altos (INAF (2009); IBGE (2009)), porém os dados mostram que, tão antigas quanto o analfabetismo no país, são as tentativas de erradicá-lo. Entre as medidas governamentais estabelecidas durante os anos para eliminar o analfabetismo, podemos destacar algumas delas, que são apresentadas no Mapa de Analfabetismo no Brasil (2000, p. 12):

- ✱ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947);
- ✱ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958);
- ✱ Movimento de Educação de Base (1961);
- ✱ Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964);
- ✱ Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978);
- ✱ Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985);
- ✱ Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990);
- ✱ Declaração Mundial de Educação para Todos (1993);
- ✱ Plano Decenal de Educação para Todos (1993);
- ✱ Programa de Alfabetização Solidária (1997).

Além dessas medidas, existem hoje propostas mais atuais que também buscam a erradicação do analfabetismo no Brasil, como a resolução nº 56/116 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 19 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos - 2003-2012*, com o objetivo de levar educação a todas as pessoas.

Há também programas e ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com estados e municípios que têm como foco a alfabetização, como o *Programa Ler e Escrever*⁴, proposta do governo do estado de São Paulo em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I do ensino fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade. Para atingir esse objetivo, foi criada também a *Bolsa Alfabetização* em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), em que alunos universitários, oriundos dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação (ênfase em metodologia de ensino e alfabetização), auxiliam professores a realizar a alfabetização. Além desses programas, o MEC também conta, desde 2003, com o *Programa Brasil Alfabetizado (PBA)*⁵, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

4. Disponível em:
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>
 Acesso em: 10/01/2011.

5. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817
 Acesso em: 10/01/2011.

Ao se observar as medidas implantadas durante os anos em que o Brasil vem lutando contra o analfabetismo, é preciso destacar um ponto importante, crucial para que se alcance sucesso nos objetivos esperados com tais programas, que consiste na qualificação dos professores alfabetizadores. Não basta apenas implantar um programa novo, sem que o professor esteja preparado para colocar a proposta em prática e favorecer a alfabetização dos alunos. Para tanto, a fim de qualificar os professores alfabetizadores, em 2001 o MEC lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) cuja proposta é oferecer

um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL/MEC, 2001, p. 5).

Buscando esse aprofundamento, o PROFA considera que, assim como os alunos têm direito a aprender a ler e escrever, os professores alfabetizadores também devem ter garan-

tido o seu direito de aprender a ensinar. Para isso, em seu texto de apresentação, destaca algumas características que os cursos de formação deveriam trabalhar na preparação dos professores alfabetizadores para a realidade da sala de aula, que consistem em:

- ✱ Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- ✱ Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- ✱ Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- ✱ Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- ✱ Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- ✱ Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- ✱ Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- ✱ Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- ✱ Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- ✱ Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Essas competências devem ser trabalhadas nos cursos de formação do ponto de vista teórico-metodológico, para que os professores sejam preparados para lidar com a realidade de uma sala de alfabetização, para compreendê-la e encontrar, junto com os alunos, estratégias e procedimentos pedagógicos que lhe permita realizar o ensino efetivo da leitura e escrita. Desse modo, o professor precisa ter conhecimentos sobre todo o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, a natureza da alfabetização e as concepções pedagógicas para trabalhá-la.

Ao analisar as competências para organização de uma prática pedagógica de alfabetização que permita a construção de saberes linguísticos, Cagliari (1989) considera que o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos, pois quando se pretende ensinar alguém a leitura e escrita, é preciso conhecer profundamente o seu funcionamento e como a escrita e a fala se relacionam.

Diante do exposto, o professor precisa ter saberes docentes, competências, estratégias e concepções pedagógicas que o auxiliem em sua prática de como ensinar. Essas características devem ser trabalhadas na formação inicial, mas também deve haver investimento na formação continuada de professores.

Assim, visando contribuir com a formação continuada de professores, além do PROFA, que tem como foco específico a formação de professores alfabetizadores, há também a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*⁶, que foi criada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e MEC em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, tendo como área de formação, entre outras, alfabetização e linguagem. Ainda considerando as propostas do governo para complementar a formação de professores, criou-se, também, o programa *Pró-Letramento*⁷, que é um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

6. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=458

Acesso em: 15/09/2010.

7. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700

Acesso em: 15/09/2010.

Todas essas medidas e ações visam em essência, efetivar uma educação de qualidade. Acreditamos, entretanto, que a questão da formação do professor é um ponto chave para as políticas públicas de educação, para que essa tal qualidade na educação realmente aconteça. O papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos é de extrema importância, pois é ele um dos responsáveis pelo processo de ensino dos alunos de sua sala. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 2002, p. 26),

não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Diante dessas referências, o professor não pode ser entendido como o responsável pelo insucesso dos alunos, mas sim como um dos requisitos, entre tantos da educação (estrutura curricular, pedagógica e organizacional; alunos e suas variações linguísticas, sociais, culturais; ritmos e diferenças na aprendizagem, entre outros), que pode contribuir para a superação dos problemas educacionais, adotando mudanças que possam auxiliar, efetivamente, a aprendizagem dos alunos. Contudo, para que esse professor seja assim reconhecido, é preciso que saiba como realizar essa mudança, o que depende da qualidade de sua formação inicial e continuada.

Ainda de acordo com os Referenciais (2002, p. 58), “na atuação do professor sempre estão em jogo valores, já que ele é um profissional que de uma forma ou de outra referencia e propõe, tanto valores ligados aos próprios conteúdos como valores referentes às questões sociais que permeiam toda ação educativa”. Concordando com essa ideia, o professor e seus saberes docentes não podem ser reduzidos à função de mera transmissão de conteúdos; ele não só é o responsável por intervir na aprendizagem dos alunos, mas também por conscientizá-los de que essa aprendizagem pode e deve ser utilizada na vida, nas relações sociais que a realidade atual impõe. No entanto, sem uma formação adequada que o prepare para ser crítico e reflexivo, dificilmente o professor conseguirá adaptar seus alunos para a sociedade da informação e conhecimento. Nessa linha de pensamento, Mazzeu (1998, p. 61) ressalta o fato de que “para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 223) considera que “as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Compreendendo que essas capacidades são essenciais, o professor deve ser concebido no processo de ensino como um sujeito do conhecimento, que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Ainda de acordo com o mesmo autor,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 230).

Diante dessa premissa, a formação do professor deve levar em conta o professor como um sujeito possuidor de conhecimentos e saberes plurais, provenientes de sua bagagem pessoal, cultural e escolar; de seus conhecimentos obtidos na universidade; de conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação profissional; dos currículos escolares, guias, manuais; de resultados de sua própria experiência e de outros professores. É a insuficiência de sua formação inicial e continuada que faz com que o professor tenha que buscar saberes de outras fontes o conhecimento, e aprendem muitas vezes a trabalhar na prática, de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Todas essas fontes nas quais o professor busca conhecimento geram saberes docentes, que consistem na tentativa de não apenas saber sobre determinado conteúdo, mas também saber como fazer para esse conteúdo se reverter em conhecimento para os seus alunos. A mediação do professor, entre conhecimento e aluno é um dos fatores que podem contribuir para que a aprendizagem de fato aconteça. Analisando essa ideia, Zabala (1998, p. 91), considera que para

que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos, quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

Comprendemos que a consideração desse autor explicita a importância das relações estabelecidas entre professor e alunos. Para trabalhar um conteúdo, a mediação do professor deve ser permeada de estratégias e procedimentos que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, apresentando o conteúdo de forma significativa e contextualizada com sua realidade, motivando-os e despertando seu interesse em aprender aquilo que o professor deseja ensinar.

A formação não deve se limitar àquilo que o professor aprendeu enquanto aluno (que muitas vezes é insuficiente) na universidade, mas se estende a questões de competências e habilidades, sensibilidade para compreender a essência e a dinâmica de sua sala de aula e do processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que o aprendizado não se dê de forma mecânica e linear. Por essa razão, é tão importante o investimento na formação continuada de professores, para que sejam capazes de compreender as transformações que ocorrem na sociedade e possam interferir na educação. Vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação (VALENTE, 1999), em que tudo se transforma rapidamente e o professor deve estar atento a essas transformações para fazer parte delas e tirar todo o proveito de suas possibilidades para a educação.

Nesse contexto, o professor deve ser um construtor de conhecimento e compreender que pode e deve analisar e refletir sobre sua prática continuamente, para que as necessárias

mudanças sejam realizadas e possa adotar todas as possibilidades que contribuam com a melhoria de sua prática e com a aprendizagem dos alunos. Levando em conta essa característica da formação, Nóvoa (1995, p.28) considera que

a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Em se tratando de mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, mas que interferem e são absorvidas pela educação, a introdução da informática é uma dessas grandes mudanças. Desse modo, a formação do professor deve contemplar essa nova realidade educativa que faz parte da sociedade do conhecimento, para que ele seja capaz de adotar em sua prática todas as possibilidades e os recursos que a informática na educação oferece tanto para o trabalho docente, quando para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, conforme assinala Moran (2000, p. 20), “quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos”. Do mesmo modo, os professores devem ser formados, preparados, para lidar com essa realidade e fazer da informática na educação uma aliada para seu trabalho docente.

Considerando a importância da formação de professores não só no âmbito da alfabetização, mas também na sociedade do conhecimento por meio da introdução da informática na educação, é necessário que o professor esteja apto para lidar com todas as possibilidades que essa nova realidade requer. Não basta apenas alfabetizar para que os alunos aprendam a ler e escrever; a alfabetização possui também a função social de formar um aluno consciente, crítico e autônomo, alfabetizado para a vida, pois como ressalta Ferreiro (2009, p. 17) “estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã”.

Ainda nesse sentido, compreendemos que o aluno não é um recipiente vazio, pronto para receber informação, assim como o professor não é uma máquina, responsável apenas por transmitir informações preestabelecidas. Ferreiro (2009, p. 36) amplia esta discussão, considerando que

não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma

mão que aperta com torpeza o lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.

Compreender o aluno com um sujeito ativo de sua aprendizagem é uma característica importante que o professor deve entender. Formar um aluno para a vida requer do professor uma prática pedagógica consciente, coerente com o conteúdo curricular e contextualizada com a realidade do aluno. A vida não se limita à sala de aula, mas principalmente fora dela e o professor precisa conhecer as diversas possibilidades educacionais, para contribuir com a formação do aluno.

Considerando que a informática é uma possibilidade rica para a aprendizagem e essencial para a realidade atual, serão apresentados, no próximo capítulo, algumas discussões e apontamentos sobre a introdução da informática na educação por meio das TIC e suas potencialidades de uso pedagógico, tanto para a prática docente quanto para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

** Alfabetização é parte da dissertação de mestrado de Liliane Santos Machado intitulada Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP / Presidente Prudente, em 2011. Aqui extraímos apenas o capítulo 1 páginas 24 a 49. Agradecemos a autora por permitir a publicação.*

COMO CITAR ESSE TEXTO:

- ★ MACHADO, L. S. Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 15-39, v. 12.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

17/10/2011 a 23/10/2011

O homem já se descobre agindo no mundo e, na medida em que a sua ação se torna problemática, ele sente necessidade de refletir. Entretanto, ele não reflete pelo puro gosto de refletir. Sua reflexão tem por objetivo fazer com que a ação deixe de ser problemática (SAVIANI, 1973, p. 69).

Caros alunos!

Retomaremos a segunda parte do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial.

Os conteúdos referentes a esta semana apresentam uma visão mais específica e prática sobre o tema Educação Inclusiva, articulados à Didática de Alfabetização. Assim, os materiais foram organizados prevendo a aplicação dos conceitos aprendidos sobre o tema, pressupondo o trabalho individual e coletivo entre os alunos, tanto nos encontros presenciais, quanto no ambiente virtual de aprendizagem. Adicionalmente, será proposto um debate que trata especificamente da elaboração de um planejamento na perspectiva da Educação Inclusiva. Por fim, a semana será concluída com a apresentação dos planos de ensino de forma coletiva, desenvolvendo no aluno a capacidade de planejar, selecionar e aplicar, no contexto escolar e na sala de aula, os recursos de acessibilidade que esta possui ou precisa adquirir/construir para garantir a inclusão de Pessoas com Deficiência (PD).

Esta **Segunda Parte** do Eixo se desenvolverá no período de **17 a 23 de outubro de 2011**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, **até o dia 30 de outubro de 2011, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (24/10 a 30/10/2011) teremos parte das atividades da D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Ressaltamos, novamente, a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 17/10/2011 – 2ª feira



Atividade 12* - Trabalho em grupo sobre “Atendimento Educacional Especializado – AEE” – Parte II do Questionário 01.

Atividade 13 - Assistir ao vídeo 02 – “A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios”.

3º Período Virtual – 18 e 19/10/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 14 - Leitura de texto complementar - “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva” – SEESP/MEC.

Atividade 15 - Leitura do texto 02 – “Alfabetização”, de Liliane Santos Machado e reflexão sobre o Plano de Ensino Inclusivo.



4ª Aula Presencial – 20/10/2011 – 5ª feira

Atividade 16 - Reelaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo.



4º Período Virtual – 21, 22 e 23/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 17 - Sistematizar as aprendizagens por meio do Memorial Reflexivo.

Atividade 18 - Estudando o conteúdo – Questionário Digital- Autocorrigível.

Importante (*): Para a realização da Atividade 12, vocês deverão levar impressa para a aula, do dia 17 de outubro de 2011, a Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”. Esse questionário está disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES:

3ª Aula Presencial – 17/10/2011



Atividade 12 – Trabalho em grupo sobre “Atendimento Educacional Especializado – AEE” - Parte II do Questionário 01.

Em grupos de quatro ou cinco alunos, retomem o material que trouxeram impresso, referente à **Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”**, disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar – Parte II do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado - AEE”**. Respondam, então, às questões apresentadas, refletindo e discutindo sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Finalizado o trabalho, seu Orientador de Disciplina apresentará as respostas certas e erradas, fundamentando-as para, em seguida, discuti-las com a classe. Participem da discussão e argumentem em defesa às respostas dadas pelo grupo.

As respostas deverão ser postadas nos **Portfólios de Grupo** com o título **Eixo_Atividade12**. Aproveitem a aula para as discussões e anotações, e deixem a postagem para um momento posterior.

Obs.: Essas questões, como dito acima, estão disponibilizadas no **Material de Apoio** e poderão ser editadas por vocês, se preferirem.

Atividade 13 - Assistir ao vídeo 02 – “A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios”.

Agora, conheceremos um pouco das Políticas Públicas voltadas à Inclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular. Buscaremos entender características dessa política, visando à reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos para todos.

Assistam então, ao vídeo 02 - “**A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios**”, produzido pela UNIVESP TV, no qual os Professores, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos José da Silveira Mazzotta e Ulisses Ferreira Araújo, discorrerão sobre o tema.

Este vídeo será apresentado às 20h e reprisado às 21h15. Está disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, e pode ser acessado também, pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

3º Período Virtual – 18 e 19/10/2011



Atividade 14 – Leitura de texto complementar - “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva” – SEESP/MEC.

Para ampliar os conhecimentos sobre os temas abordados no vídeo 02 – “**A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios**” -, acessem a Ferramenta **Leituras – Pasta Leituras Complementares**, e/ou diretamente o **Acervo Digital** e leiam o texto complementar -

“A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva”. Esse documento, elaborado pela SEESP/MEC (2010), objetiva contribuir para o entendimento do papel da escola, no que concerne à educação especial e aos seus serviços, especialmente o Atendimento Educacional Especializado - AEE, enquanto ambiente educacional inclusivo.

Atividade 15 – Leitura do texto 02 – “Alfabetização”, de Liliane Santos Machado e reflexão sobre o Plano de Ensino Inclusivo.

Leiam o texto 02 - “Alfabetização”, da professora Liliane Santos Machado, disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), e/ou diretamente em seu [Caderno de Formação](#).

O texto aborda concepções teóricas do processo de alfabetização, discute as compreensões de alfabetização e letramento e, por fim, busca apresentar aspectos importantes para o professor alfabetizador.

Para aprofundarem seus estudos, sugerimos a leitura da dissertação “Formação de Professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização”, da mesma autora. O material encontra-se disponível na Ferramenta [Leituras](#), Pasta [Leituras Complementares](#).

Finalizadas as leituras, retomem o Plano de Ensino Inclusivo, elaborado na Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo - primeira parte do Eixo – e, refletindo sobre todo o conteúdo trabalhado no Eixo Articulador e na disciplina D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização, anotem ideias e sugestões para sua reelaboração, agora voltada especificamente à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa atividade será finalizada no início da próxima aula presencial.

Para reelaboração de um bom Plano de Ensino Inclusivo atentem para os elementos fundamentais do planejamento que orientarão a sua ação no processo de alfabetização das crianças em sala de aula. Retomem os tópicos que foram solicitados no Roteiro 01 – “Elaborando um Plano de Ensino”, e reflitam sobre as adequações necessárias, que agora deverão versar sobre Alfabetização.

Tópicos do Roteiro:

- Membros do grupo:
- Série / ano em que atuam:
- Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):
- Componente curricular *(Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:
- Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- Objetivos (Para que as crianças devem aprender o que vou ensinar?):
- Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas?):
- Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos?):



Atividade 16 - Reelaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo

Reúnam-se aos colegas dos grupos formados na Atividade 03 – “Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo” –, e, com base nas reflexões feitas durante o período virtual anterior, reelaborem o Plano de Ensino Inclusivo, dando ênfase à alfabetização, conforme o Roteiro orientador.

Finalizada a reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo, os grupos deverão apresentar o resultado de seus trabalhos para a classe. Esse é um importante momento de socialização. Colaborem com os colegas, contribuindo com sugestões e ideias para deixar o plano ainda melhor.

Façam as correções pertinentes e postem seus trabalhos finais no **Portfólio do Grupo**, com o título **Eixo_Atividade16**.

Não se preocupem com a postagem nesse momento, priorizem as discussões. Vocês terão até o **dia 30 de outubro de 2011** para realizar essa postagem, sem desconto em nota.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao da disciplina de Conteúdos e Didática de Alfabetização.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.
- Participação em sala de aula.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 17 a 23/10/2011.
- Término da entrega - 30/10/2011.



Atividade 17 – Sistematizar as aprendizagens por meio do Memorial Reflexivo.

Vamos encerrar a segunda etapa de atividades do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial. Parabéns a todos os que chegaram até aqui!

É hora de cada um fazer uma autoavaliação de todo o percurso (processo) vivido ao longo do Eixo. Voltem às suas anotações, em especial: às atividades desenvolvidas; aos estudos dos textos e vídeos; à interação com os colegas e com o Orientador de Disciplina; aos Planos de Ensino Inclusivo etc.; e se analisem como pessoa e profissional, do início até o presente momento do Eixo. A partir dessa reflexão, faça o registro em seu Memorial Reflexivo considerando os seguintes aspectos:

-  Nesse momento de olhar para todo o processo de trabalho e sistematização da experiência com o Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial é possível dizer que a disciplina auxiliou/propiciou a reflexão e/ou revisão de conceitos, práticas e crenças sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular? Escrevam com detalhes.
-  O que vocês aprenderam com a estratégia de trabalho em grupo para o desenvolvimento do Plano de Ensino Inclusivo? Justifiquem a resposta.
-  O que vocês aprenderam com a reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo para trabalhar a Alfabetização? Quais as dificuldades ou desafios que enfrentaram? Justifiquem a resposta.
-  Vocês ficaram satisfeitos com o seu desempenho no Eixo? Em que sentido? O que vocês poderiam ter feito melhor?
-  Como vocês avaliam a experiência de articulação do Eixo com as disciplinas de Didática Geral e Didática de Alfabetização?

Façam as correções pertinentes e postem seu Memorial Reflexivo no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_ Atividade17](#). Essas são reflexões importantes, uma vez que contribuirão para a sistematização de suas aprendizagens e nos darão subsídios para a preparação das próximas atividades do Eixo.

Atividade 18 – Estudando o conteúdo – Questionário Digital

A resposta a essa atividade é instantânea, ou seja, após realizá-la, vocês terão o *feedback* (retorno) imediatamente. Com isso, poderão refletir sobre seu aprendizado e verificar se é necessário aprofundar seus estudos.



Com base na Parte II do Questionário 01 - “*Atendimento Educacional Especializado - AEE*”, desenvolvemos um “Questionário Digital” para ajudá-los nos estudos. Para respondê-lo, leiam as questões com atenção e determinem se o enunciado é verdadeiro ou falso.

Acessem a atividade pelo AVA UNESP – Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial - Ferramenta Atividades - Atividade 18 - clicando em “Seguir para a Atividade”, e vejam as orientações detalhadas para sua realização.



GUIA DO PROFESSOR

A ARTE DE DECORAR ÁLBUNS DE FOTOGRAFIAS*

INTRODUÇÃO

As lembranças são fundamentais para a elaboração da História de um País, de instituições, de clubes ou de pessoas. Para tanto, depende da pesquisa e análise de registros em: documentos escritos, imagens ou fotografias e depoimentos pessoais (diários, agendas, entre outros). A História registrada é a base para a análise de vida para as futuras e atuais gerações. A análise da História pode, conseqüentemente, servir como apoio para mudanças. “Um País sem memória não se modifica, repete os seus próprios erros”.

Desde o surgimento da fotografia (1839), momentos especiais e imagens de pessoas puderam ser preservados em um álbum. Com o passar do tempo, essa modalidade de registro se tornou popular. Juntamente com as fotografias, as informações detalhadas em forma de textos escritos com data, local e nomes, foram fundamentais para o registro dos fatos. Muitas vezes a imagem serve apenas como ilustração, mas pode até mesmo legitimar a verdade do tema tratado no texto escrito.

A idéia de *Scrapbook* surgiu com o objetivo de decorar o álbum tradicional de fotografias com retalhos de papéis coloridos (revistas) para guardar, além de fotografias, outras lembranças de momentos vividos pelas pessoas. Essas lembranças podem ser concretizadas, quer seja com um comprovante do parque de diversão, do cinema e até de embalagens de produtos consumidos em um momento especial. *Scrapbook* é uma palavra composta da língua inglesa e tem as seguintes pronúncias e traduções:

Scrap [skraep] s. pedaço, fragmento, pedacinho, resto m.; refugo m., sobras f. pl..

Book [buk] s. livro m.; caderno m..

Com o *scrapbook* as pessoas passaram a dedicar um tempo para documentar a história da própria vida, decorando essa documentação. O *scrapbooking* ou decorando um álbum de fotografias, que já era mania em outros países, tais como Inglaterra, Japão e Estados Unidos, hoje vem ganhando grande espaço no mercado nacional.

Entretanto, um problema das fotografias é que, com o passar do tempo, elas perdem a cor e se tornam amareladas. Os álbuns também deterioram, a cola utilizada perde sua função e os papéis se tornam ácidos no decorrer do tempo, danificando as fotos. Felizmente hoje em dia existem produtos especializados para preservar a fotografia, como os *acid free* (livre de ácidos), o papel utilizado nos álbuns, além dos envelopes plásticos, os adesivos decorativos e até a cola apropriada para fotografias.

Por volta do ano 2000 as câmeras digitais ocuparam espaço na vida das pessoas, principalmente no foto-jornalismo. Graças à tecnologia e contando com a rapidez da circulação as pessoas passaram a fotografar cotidianamente momentos, seja com a câmera digital ou com os telefones celulares que hoje têm essa ferramenta.

Observa-se que a arte pode ser considerada uma terapia para quem a utiliza, pois oferece uma depuração de idéias que diminui inibições, agressividade e outros tipos de desordens de origem psíquica ou fisiológica. Segundo Mosquera (1976), “A educação pela arte tenta o desenvolvimento de sensibilidade, imaginação, criatividade do ser humano, possibilitando-lhe ainda um crescimento em termos de visão estética, emocional e intelectual do seu mundo”.

Conhecer nossas origens facilita o entendimento da auto-imagem¹, permite também que as pessoas nos conheçam e sejamos aceitos pelos outros e/ou por nós próprios. Segundo Hiratomi et al. (2001), a “Arte-Educação subsidia o aluno para desenvolver uma visão de si mesmo, permitindo que esta visão lhe sirva como enriquecimento dos propósitos sociais e culturais, possibilitando, inclusive, alcançar a maturidade relacional e a criação de novos padrões morais”.

1. A Auto-imagem é o conjunto de idéias, conceitos, opiniões e imagens que alguém tem de si mesmo, bem como a imagem que supõe projetar para os outros e pode determinar importantes aspectos de seu comportamento, notadamente a forma como se relaciona com os outros. (wikipédia acessada em 2 de abril de 2008)

Na escola, a atividade do *scrapbook* ou a decoração de um álbum pelo aluno pode melhorar o relacionamento aluno-professor, tendo em vista a aprendizagem pelo contexto e significado. O *scrapbooking* pode ser a oportunidade do aluno e do professor se conhecerem além da escola e assim sentirem-se mais próximos. Diante desta perspectiva é altamente recomendável que o professor também confeccione o seu próprio *scrapbook* para que o aluno conheça-o melhor.

A história da própria vida, contada através do *scrapbook*, com figuras, observações, questionamentos e reflexões individuais, pode tornar evidente o que está obscuro no aluno, o que poderá definir um foco a ser conhecido ou até investigado pelo professor.

Caso o professor identifique, a partir do *scrapbook*, algum problema específico do aluno que lhe dificulta a aprendizagem, o professor poderá pensar em ações que ajudem a sanar esse problema. Dentre essas ações pode ocorrer o encaminhamento do aluno para profissionais específicos.

Dar oportunidade de expressão é uma forma de valorizar o aluno. O Objeto de Aprendizagem *Scrapbook* digital, focado na Educação, facilita essa modalidade de expressão. Com o *software* desenvolvido com adaptações para deficientes visuais, o Guia do Professor, o Manual do usuário e o apoio contínuo dos organizadores deste *software*, o professor poderá fazer um ótimo trabalho na escola.

O *scrapbooking* digital pode ser adequado e adaptado a todos os níveis escolares, inclusive para pessoas com deficiência visual. Facilita a aprendizagem, pois é mais fácil o aluno expressar sentimentos, situações e relatar experiências por meio de imagens. A confecção do *scrapbook* artesanal requer aptidões e materiais que talvez o aluno e a escola não possuam, contudo, o *scrapbook* digital permite construí-lo mesmo com as condições mínimas. Portanto, será importante que esse modo de expressão do aluno seja incentivado, digital ou artesanalmente.

OBJETIVOS

- ★ Possibilitar ao aluno expressar sua auto-imagem e sentimentos por meio da confecção de um álbum digital, composto por fotos reais ou personagens, enfeitado com imagens ou desenhos.
- ★ Possibilitar ao professor identificar a imagem que o aluno tem de si e do mundo que o cerca, a partir dos temas propostos no *scrapbooking*.
- ★ Possibilitar um conhecimento mútuo entre professor e alunos, bem como as suas habilidades e possibilidades.
- ★ Facilitar a relação ensino-aprendizagem entre pessoas que se conhecem.

PRÉ-REQUISITOS (ALUNO):

É desejável que o aluno ou professor tenham acesso a fotos digitais ou *scanner*. Porém, caso o aluno não tenha fotos para todos os temas ele poderá selecionar *avatares* (personagens) e imagens do próprio *software*, ou da internet ou ainda desenhar com algum programa que o permita, como, por exemplo, o *Paint*. Para utilizar o *software* com as adaptações para deficientes visuais será necessário que o computador contenha caixas de som ou fone de ouvido.

TEMPO PREVISTO PARA A ATIVIDADE:

Este tipo de trabalho dependerá do ritmo e/ou do grau de dificuldade do aluno, como também do interesse individual e coletivo. Contudo, o *scrapbook* poderá ser salvo com identificação própria e o aluno poderá continuar a confecção de seu álbum numa etapa seguinte.

NA SALA DE AULA:

Inicialmente o professor pode desenvolver uma atividade com a certidão de nascimento do aluno. A certidão de nascimento é o primeiro registro da existência do indivíduo, contém informações que podem ser lembradas e analisadas.

Em seguida, organizados em grupos, os alunos terão a oportunidade de se apresentarem, contando um pouco sobre sua vida, do nascimento até o momento atual, o que pode servir como um treinamento para a organização cronológica de fatos vividos e a confecção do *Scrapbook*.

Em outro momento o professor pode fazer uma apresentação do *Scrapbook*, explicando que é um álbum de fotografias digital desenvolvido especialmente para a confecção na escola. O álbum pode ser enfeitado com imagens e conter textos escritos, dando ênfase na importância do autor construir o registro de sua própria vida. Assim, o professor pode solicitar que os alunos tragam fotos de casa, o que pode, inclusive, provocar conversas interessantes com os próprios familiares e, talvez, agregar algum fato interessante relacionado ao importante dia do nascimento. Caberá ao professor analisar o contexto onde trabalhar com o *scrapbook* e definir as atividades que considerar pertinentes aos seus alunos.

O *scrapbook* pode ser montado mesmo que não seja na forma digital, utilizando, por exemplo, um fichário e colagem de recortes e enfeites. Também para o caso de não conseguir salvar o *scrapbook* digital na versão sem internet, o aluno poderá imprimir as páginas prontas e agrupá-las no fichário.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Vários temas poderão ser abordados com o uso do *scrapbook*. Alguns deles podem ser apontados:

- ★ - **História:** o aluno poderá compreender a importância de se estudar a História do seu País, da cidade, da escola, do homem, entre outros, quando perceber o quanto é interessante conhecer a sua própria história.
- ★ - **Expressão e significados:** o aluno poderá compreender os diferentes modos de expressão, além da oral e escrita, vai descobrir a expressão visual através das imagens.
- ★ - **A família, os amigos e as relações interpessoais:** é uma grande descoberta quando se percebe que o outro também tem sentimentos, problemas e ansiedades. A esperança é que os alunos aprendam a respeitar a si e ao outro.
- ★ - **Biologia:** o professor pode explorar, através das fases do crescimento do aluno, o desenvolvimento do corpo humano.

NA SALA DE COMPUTADORES

O professor deve comentar sobre os diferentes temas e incentivar os alunos a pensarem em cada um deles e construir páginas referentes aos temas. Destaque-se que a maioria dos temas é fundamental, outros são opcionais porque nem todos os alunos têm ou vivenciaram o que os temas estão se referindo. Entretanto, poderão construir páginas com o que gostariam que acontecesse, por exemplo, uma viagem ou um passeio. Se possível, em todos os temas devem constar quem/quando/onde, pois com o passar do tempo podemos esquecer e alguém pode vir a querer saber.

OS TEMAS FUNDAMENTAIS SÃO:

- ★ **Minha história:** Conhecimento da auto-imagem do aluno e como ele se vê ou se coloca no contexto: escola, casa, família, amigos, entre outros.
- ★ **Quem sou:** Descrição que o aluno tem de si mesmo em termos de caráter, personalidade e físicos. Neste e também em outros temas o professor tem a oportunidade de analisar a imagem que o aluno tem de si mesmo e possíveis problemas e suas fontes.
- ★ **A família e minha casa:** Qual é a relação entre o aluno e sua família e como se sente em sua casa.

- * **Os amigos:** Quem são? O aluno se sente querido/acolhido? Qual o grau da amizade?
- * **A escola:** Se ele se sente acolhido. Por que ir para a escola?
- * **Eu amo:** Pode ser pessoa, lugar, objeto, animal entre outros.
- * **Felicidade:** Onde/quando/como ou com quem ele se sente feliz?
- * **Um dia inesquecível:** Experiência e preferência.
- * **Um presente:** Qual o presente que gostou mais
- * **Uma festa:** Festa recebida ou dada? Melhor festa que participou.
- * **Eu digo Sim para:** Aprovação, o que acha positivo para a sua vida e das pessoas.
- * **Eu digo Não para:** Reprovação, o que acha negativo para a sua vida e das pessoas.

OS TEMAS OPCIONAIS SÃO:

- * Um passeio
- * Uma viagem
- * Aventura

AVALIAÇÃO

Para finalizar, o professor pode propor aos alunos uma apresentação oral para os colegas de sala, compartilhando momentos e experiências; pode haver uma melhora na relação entre eles.

REFERENCIAS

Hiratomi, L. T. et al. **Arte educação: uma alternativa de trabalho para alunos com retardo mental.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Maringá. Resumos... Maringá: UEM, 2001, 1 CD-ROM.

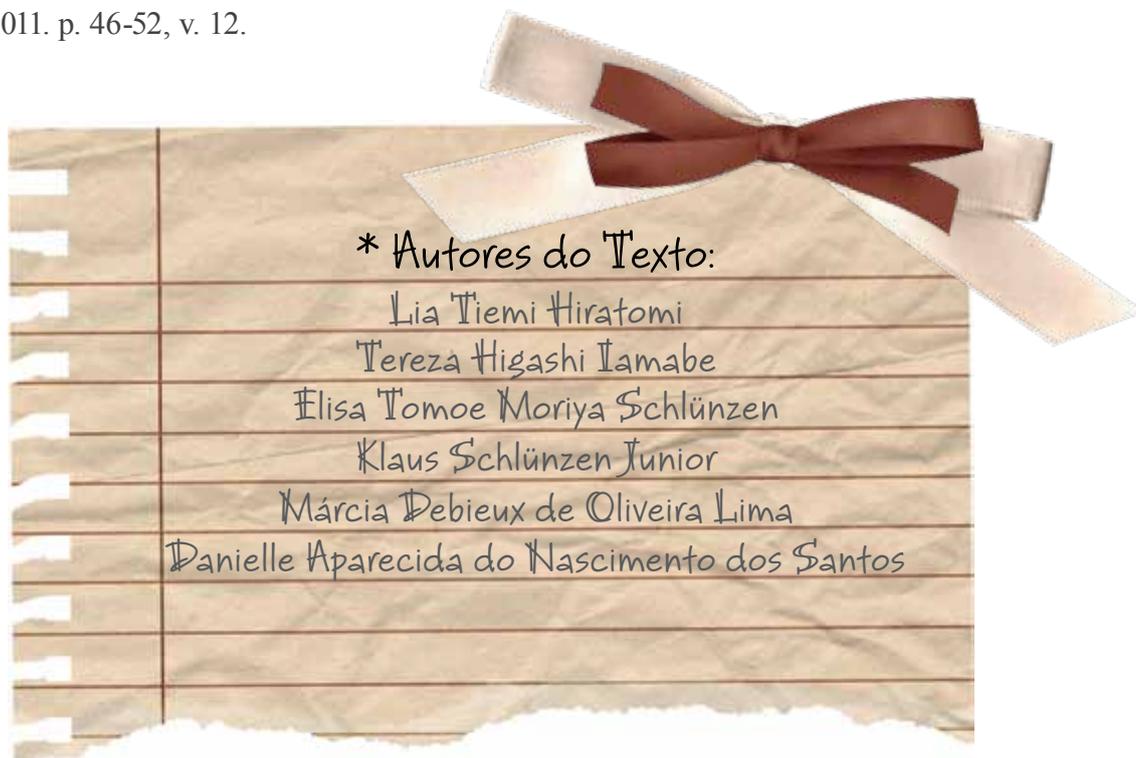
Mosquera, J. J. M. **Psicologia da arte.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

SITES ONDE É POSSÍVEL ENCONTRAR MAIS INFORMAÇÕES SOBRE SCRAPBOOK

www.scrapsampa.com.br
www.scrapbookbrasil.com
www.scrapstore.com.br
www.pedacos.com.br
www.ateliedovlady.com.br
www.mariamariascrapbooking.com
www.brazilscrapbookingshow.com.br
www.scrapjackie.com.br
www.lojadopapel.com.br
www.scrapmemory.com.br
scrapbooking.com
www.tokecrie.com.br
en.wikipedia.org/wiki/Scrapbooking

COMO CITAR ESSE TEXTO:

- ★ HIRATOMI, L. et al. Guia do professor scrapbook: a arte de decorar álbuns de fotografias. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 46-52, v. 12.



LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INTERSECÇÃO POSSÍVEL

Renata Portela Rinaldi - UFSCar

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal de São Carlos

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali – DME/UFSCar

Departamento de Metodologia de Ensino,
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este texto resulta da experiência vivenciada pela primeira autora ao ministrar a disciplina Linguagens em Educação na formação de futuros pedagogos em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. O recorte do tema se constituiu a partir do trabalho com diversas linguagens (informática, rádio, TV, teatro, histórias em quadrinhos, dança, música entre outras) e do desenvolvimento pelos alunos – futuros professores - de experiências de ensino-aprendizagem. Os futuros professores utilizaram as linguagens estudadas na universidade para desenvolver atividades práticas junto a alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas de sala de aula permitiram a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Foi possível concluir que o trabalho desenvolvido na disciplina em duas frentes – teoria e prática – permitiu novas aprendizagens e, aos alunos – futuros pedagogos –, o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a re-interpretação destes, a partir da observação e ação na realidade da escola atual.

Palavras-chave: formação de professores, linguagens em educação, experiências de ensino-aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem a partir de alguns dos resultados da experiência docente vivenciada pela primeira autora em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, em 2007, cujo objetivo era discutir o uso de diferentes linguagens na formação inicial de futuros professores. O material, apresentado no XIV ENDIPE¹, foi aperfeiçoado, ampliado e adaptado para publicação neste periódico.

1. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Porto Alegre/RS no período de 27 a 30 de abril de 2008.

O cerne da discussão não está em como ensinar futuros professores e professores iniciantes (realidade do curso noturno da instituição) a trabalhar com as linguagens no processo de ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mas, em discutir modelos e estratégias pedagógicas em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possam ter seu lugar reconhecido nos cursos de formação de professores.

Inicialmente destacamos que a linguagem é um instrumento fundamental na orientação da ação, na construção do conhecimento, na constituição do pensamento e na organização das experiências.

Vanoye (2007) nos diz que linguagem é um sistema de signos socializados, o que remete claramente à função de comunicação da linguagem. Para o autor, a linguagem é compreendida como um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, o sentido de um termo é função do contexto em que ele ocorre e dos recursos que são usados para sua expressão. Deste modo, considerar as diferentes linguagens (musical, cênica, dança, artes visuais, TV, história em quadrinhos, rádio e informática) como eixo do trabalho pedagógico na formação inicial do pedagogo é considerá-las no seu papel fundamental de constituidora da consciência.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a importância do trabalho com as linguagens nos cursos de formação inicial de professores e dialogar sobre a melhor forma de inseri-las nesse processo trazendo à esses futuros profissionais práticas diferenciadas que possam ampliar seus conhecimentos sobre a importância dessas linguagens na educação da infância, enquanto condição fundamental para o favorecimento do desenvolvimento humano.

O trabalho com linguagens vai além daquele tradicionalmente desenvolvido na escola (linguagem oral e escrita) havendo, portanto, a possibilidade de elaboração de estratégias que podem favorecer a aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento integral do aluno.

Parte-se do pressuposto de que o pedagogo deve ser um profissional capaz de contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, a promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. Entende-se que deve ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.

Compreende-se que o ensino é um processo sistemático, organizado, reflexivo e dialógico que envolve resolução de problemas e tomada de decisões. Exige auto-avaliação permanente do professor e co-participação dos alunos; criação de ambientes de aprendizagem para que alunos e professores possam construir conhecimentos e competências; favorecer o

estabelecimento de relações entre os conhecimentos cotidianos, os conteúdos sistematizados e as exigências do mundo atual. E, que a aprendizagem, em geral, é provocada por situações externas e está subordinada ao desenvolvimento. Segundo Piaget (1972, p.9), a aprendizagem ocorre somente quando há por parte do aprendiz uma assimilação ativa, ou seja, “toda a ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito”.

Especificamente, no caso do adulto é importante que a aprendizagem esteja voltada para situações práticas. A literatura aponta que a aprendizagem na fase adulta é caracterizada por diferentes estilos e, segundo Knowles (1984), há no mínimo cinco aspectos que caracterizam e são cruciais na aprendizagem do adulto e que diferem dos aspectos que caracterizam a aprendizagem de crianças. São eles:

- ★ **1. auto-conceito:** O adulto evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- ★ **2. experiência:** O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que pode ser um recurso muito rico para sua aprendizagem;
- ★ **3. prontidão para aprender:** A evolução das atividades que representam o seu papel social está inter-relacionada com o propósito do adulto para aprender;
- ★ **4. orientação para aprendizagem:** O adulto está mais interessado na aprendizagem que considera os problemas do cotidiano do que na aprendizagem de conteúdo específico;
- ★ **5. motivação para aprender:** A motivação para aprender de uma pessoa adulta é interna.

Partindo desses pressupostos, a formação de um profissional com tais características exige o planejamento de processos de crescimento/ desenvolvimento profissional uma vez que a aprendizagem da docência ocorre continuamente ao considerar-se a complexidade das tarefas de ensinar e de ser professor.

2. APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR

O tornar-se professor tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida que está pautado nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor.

Esse tipo de visão supera outra que preconiza que a formação docente se concentra na formação inicial e que o acúmulo de conhecimentos teóricos prévios favorece o exercício posterior da prática. Neste último caso, a atividade profissional é compreendida como a resolução de problemas por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos.

Entretanto, no dia-a-dia das salas de aula, os professores enfrentam situações diversas daquelas descritas nos livros. Frequentemente, esse profissional se vê diante de situações inusitadas, incertas, variáveis, conflituosas, dilemáticas que exigem de sua parte a construção de novas formas de atuação. À luz dessa realidade a formação já não mais pode ser concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação. Ao contrário, deve ser compreendida como configurando um processo pessoal que incorpora e transcende os conhecimentos prévios.

A formação inicial tem sido, atualmente, vista como um momento ou fase de um processo mais longo. Como qualquer outro aprendiz, o professor – nesse processo de formação inicial – traz consigo conhecimentos e experiências prévias sociais e específicas que de algum modo vão influenciar as novas aprendizagens. De um lado, compreende-se que a aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo em lugar de se dar em momentos isolados e, de outro, que a aprendizagem ativa exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas compreensões da parte desse profissional.

Considerando que o *aprender a ensinar* e a *ser professor* é um processo contínuo que se dá ao longo da vida Tancredi, Reali e Mizukami (2003, p.3) destacam de forma bastante completa e sistematizada que

a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional.

Mizukami (1998, p.490) complementa esta idéia lembrando que “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”.

Há, ainda, indicações sobre a importância dos professores refletirem sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar a aprendizagens de seus alunos para melhor compreender como isso pode ocorrer bem como para redirecionar suas ações pedagógicas, entre outras possibilidades.

Observa-se que de um modo geral, os cursos e programas de formação de professores têm como objetivo formar profissionais competentes que sejam capazes de ensinar bem todos seus alunos. Para tanto, além do domínio dos conteúdos, os futuros professores devem ter domínio de um conjunto de conhecimentos de modo a serem capazes de realizar as atividades relacionadas à profissão docente. Devido à complexidade de sua atividade docente observa-se que para sua realização inúmeros conhecimentos devem ser acionados e que, simultaneamente, representam também inúmeras fontes de conhecimento.

Assim, os professores, dentre inúmeros conhecimentos, devem ser capazes de:

- ★ conhecer diferentes conteúdos específicos assim como conteúdos pedagógicos;
- ★ responder adequadamente as demandas de seus alunos;
- ★ selecionar os conteúdos a serem ensinados e as melhores maneiras de ensiná-los;
- ★ avaliar seus alunos, suas próprias ações e seus resultados;
- ★ interagir com os diferentes membros da comunidade escolar;
- ★ lidar e compreender as diferentes experiências e contextos que caracterizam o ensino e a aprendizagem;
- ★ lidar com as demandas administrativas das escolas;
- ★ pesquisar e buscar apoio na literatura relevante de sua área de atuação como também de saber lançar mão de suas intuições e sabedorias advindas da prática;
- ★ se situar, e também o seu trabalho, nos contextos históricos, sociais, políticos.

Shulman, (1987) definiu esse *corpus* de conhecimentos que professores, em qualquer fase da carreira, devem apresentar como uma base de conhecimento para o ensino. Essa base consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que esses profissionais possam propiciar processos de ensinar e de aprender; abarca conhecimento de diferentes naturezas, todos indispensáveis à atuação profissional (o conhecimento do conteúdo específico; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento pedagógico do conteúdo, por exemplo). Envolve ser capaz de analisar e refletir sobre a própria prática; realizar um ensino voltado para os alunos e suas necessidades ou o conhecimento pedagógico sobre o aprendiz.

Tendo em vista os contextos educacionais brasileiros pensamos que os professores devem apresentar um conjunto de conhecimentos para trabalhar em realidades caracterizadas

pela diversidade e que assuma a diversidade mais como um recurso do que propriamente um problema. Destacamos ainda que não se trata de uma base de conhecimento fixa e imutável, mas de uma base de conhecimento que é continuamente alterada no exercício da profissão.

Como parte-se do princípio de que um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo, de modo geral pode-se dizer que aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional; inicia-se desde os tempos que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos e permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência e ao atuarmos como professores e ensinar os alunos. Trata-se, portanto, de um conjunto de processos que envolvem conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais.

3. AS DEMANDAS ATUAIS, A FORMAÇÃO SE FUTUROS PROFESSORES E O TRABALHO COM DIFERENTES LINGUAGENS: DESAFIOS DE UM PROCESSO

Infelizmente, constata-se a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõe a fazer um trabalho dialógico. Verifica-se que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental.

Para Chiappini (1998) a escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada, ou quando muito, um produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar; o trabalho do professor sendo de repetição dos roteiros do livro didático ou apostilas e o do aluno, execução dos exercícios que estes lhes impõem.

Kramer (2000) salienta que, infelizmente, a escola ainda não está sabendo explorar o potencial de criação de escrita e insiste numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido. Retomando o conceito de aprendizagem descrito no início do texto, assumimos que aprender é conseguir entender, entender é construir significados, mas será que estamos conseguindo fazer com que nossos alunos de fato aprendam?

Dani e Isaía (1997, p.1), apontam dados preocupantes, pois freqüentemente um aluno aprovado pode ser considerado fracassado

(...) porque não pensa a partir de elaborações próprias, não se autoriza a falar o próprio pensamento, porque não consegue escrever, apenas regis-

tra e copia o pensamento dos outros. (...) [isso] apresenta-se no aluno que triunfa, vence na escola e é tido como “bom aluno” porque repete o que o professor quer e diz.

Dados ainda mais alarmantes, também, são identificados por meios de pesquisas diversas, por exemplo, de que há alunos que concluem o ensino fundamental sem ter pleno domínio da língua materna e de conteúdos escolares considerados elementares; há indícios de que há mais de 30% de analfabetos funcionais no país, que freqüentaram diversos níveis de escolarização, mas pouco utilizam seus conhecimentos na vida prática, pois os mesmos são tão precários que tornam essa uma relação inviável.

Ao considerarmos a problemática de modo mais amplo, não fragmentado e nos voltarmos à análise dos cursos de formação inicial de professores, verificaremos que, entre outros, os estudos indicam a distância entre a proposta curricular e as práticas de ensino nos cursos de Pedagogia bem como o trabalho não articulado dos professores formadores reforçado pela estrutura institucional fragmentada em departamentos.

Diante desta realidade e das demandas atuais propôs-se o desenvolvimento da disciplina², ministrada pela primeira autora, para que fosse possível oferecer aos futuros professores o conhecimento teórico e pedagógico sobre as diferentes linguagens (musical, cênica, dança, artes visuais, TV, história em quadrinhos, rádio e informática) e articulá-lo à prática de ensino em escolas públicas (municipais ou estaduais). Essa proposta visou a que o futuro profissional fosse capaz de fazer a transposição do conteúdo específico estudado na universidade às práticas pedagógicas em sala de aula por meio do desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem.

2. Disciplina Linguagens em educação: teoria e prática, obrigatória no curso de Pedagogia da FCLar/Unesp.

As experiências de ensino-aprendizagem, segundo Mizukami et al (1998, p.3),

são geralmente originadas das dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas. (...) São situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas e implementadas a partir de temas de interesse individual ou coletivo; essas experiências constituem processos circunscritos que podem implicar ações junto a professores ou junto às salas de aula envolvendo professores e alunos...

Esta é uma estratégia de trabalho que possibilita ao professor ou futuro professor uma linha concreta de ação com começo, meio e fim visando um foco de atenção. Para desenvolvê-la é necessário um contexto concreto (uma sala de aula ou um grupo de alunos, por

exemplo), elaboração de planejamento, reflexão sobre estratégias e recursos a serem utilizados para superação ou minimização da dificuldade encontrada; reflexão processual no desenvolvimento da experiência para adaptações e implementações sempre que necessário.

Essa estratégia de trabalho permitiria aos alunos pensar sobre o que fazer, com o que fazer, como fazer, por que fazer, o que avaliar e como avaliar para planejar uma experiência prática com o objetivo de transpor o conteúdo teórico à prática docente para a minimização de alguma dificuldade dos alunos de escolas públicas.

Com este propósito, cada aluno ou dupla de alunos do curso de Pedagogia selecionou e acompanhou uma sala de aula da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, observando-a por um período mínimo de 30h. Os futuros pedagogos identificaram um problema/dificuldade nesta sala de aula, que pôde ser apontado pelo professor, pelos alunos ou identificado por meio da própria observação. Registraram as observações em um diário de campo, a partir de um roteiro sugerido pela primeira autora deste texto. Nesse roteiro, os alunos deveriam refletir sobre diferentes aspectos da aula, dentre os quais, analisarem a sua contribuição e dificuldades obtidas na classe e/ou no ambiente escolar, não se restringindo apenas à descrição dos fatos e eventos ocorridos no período de sua permanência na sala de aula e na escola.

Identificado o problema/dificuldade, cada aluno ou dupla de alunos planejou, desenvolveu, implementou e avaliou uma experiência de ensino-aprendizagem usando pelo menos uma das linguagens estudadas durante as aulas na universidade como estratégia para superação/minimização do problema/dificuldade identificado. Houve casos em que os alunos articularam diversas linguagens para trabalhar a experiência. Posteriormente, os resultados dessa experiência foram apresentados aos colegas de classe na universidade por meio de seminários e relatórios descritivo-analíticos. Após esse processo de socialização nos organizamos para preparar o material de modo que pudéssemos disponibilizá-lo para outras pessoas por meio da página virtual do departamento no site da universidade.

Todo o processo da prática de ensino, bem como do estudo teórico e pedagógico das diferentes linguagens foi acompanhado e orientado pela professora da disciplina. O intuito era fazer com que os futuros professores se sentissem co-responsáveis na organização e desenvolvimento do curso, definissem com clareza os processos de ensino que empreenderiam, as necessidades de adaptação das linguagens para que fossem acessíveis às crianças pequenas, desenvolvessem a capacidade de observação e de pensar criticamente sobre os alunos, o professor e os processos de ensino e de aprendizagem que acompanharam etc.

4. CONSIDERAÇÕES

Buscou-se, ao longo do curso, definir as diversas linguagens – as possibilidades e limitações para seu uso na educação de acordo com as faixas-etárias; identificar e analisar a forma como podem ser utilizadas na sala de aula tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e no trabalho com os alunos; analisar o potencial pedagógico de cada uma delas e a relação que podem ter para facilitar a aprendizagem de conteúdos dos diferentes componentes curriculares ou mesmo para a superação de problemas ou dilemas de diversas ordens que surgem diariamente no contexto escolar, por exemplo, a indisciplina.

O relato de F.A.S.L., aluno do 3º ano diurno, ilustra essa situação.

Pretendeu-se trabalhar com a música... com o intuito de despertar nos alunos valores como respeito e a cooperação; favorecer a concentração e estimular a organização e a disciplina da turma na sala de aula. (...) Ao final das atividades conversamos mais um pouco [futuro professor e alunos da classe] e perguntei sobre a música que ouviram se gostaram, se os valores trabalhados na música eram importantes, se eles estavam realizando isso na sala de aula. Todos gostaram da música, mas a maioria concordou que não estavam fazendo na sala de aula os valores [abordados pela música], foi então que pedi para que refletissem sobre isso...

A experiência dessa disciplina envolveu muito mais do que o trabalho com o conteúdo específico, mas trabalhar com o belo, provocar sensações e instigar a sensibilidade, a curiosidade, a experimentação por parte dos alunos, futuros professores. Implicou despertar sentidos e sensações que vão além de interpretações sobre o material teórico e simplesmente ver e ouvir: música, dança, teatro, rádio, informática etc.

A importância da presente disciplina na formação docente é incalculável. Após a análise de todas as linguagens... sinto-me mais completo, como ser humano e como futuro profissional da educação. Em meio às pesquisas amplamente difundidas para a concepção de nosso seminário, cujo foco se deu ao uso da dança na escola, adquiri uma gama de informações das quais necessitava urgentemente. Se hoje eu enxergo o caminho para a aplicação de tais linguagens isto se deu por intermédio desta disciplina que ampliou inclusive meus conhecimentos culturais... (L.A.O.P, aluno do 3º ano noturno).

Trabalhar com linguagens na formação dos futuros pedagogos significou aprender a “sentir” a música, a dança, o teatro, a história em quadrinhos, apreender as potencialidades

da linguagem da TV, do rádio, dos jogos interativos etc buscando em cada uma delas o potencial para se trabalhar significativamente com as crianças pequenas, além de possibilitar a esses futuros professores uma ampliação no aspecto de formação geral e cultural.

Posso afirmar que aprendi muita coisa ao longo desse semestre..., pude ver as inúmeras formas de se ensinar de forma criativa, envolvendo e interagindo com as crianças. Elas devem sentir que fazem parte do processo, ou melhor, elas são a finalidade do processo... Pra ser bem honesta, eu nunca pude imaginar que poderiam ser trabalhadas tantas linguagens quanto as que aprendemos. Quando eu estava no ensino fundamental não me lembro de ter tido tantas aulas diferentes, além das aulas de Educação Artística (pintar desenho pronto) e cantar o Hino Nacional... (F.A.G, aluna do 3º ano diurno).

Ao usarmos as experiências de ensino-aprendizagem utilizando as linguagens como ferramenta para superação ou minimização de problemas e/ou dificuldades verificou-se que o trabalho extrapolou a ferramenta de comunicação bidimensional usualmente utilizada em sala de aula – o papel e o lápis. Permitiu comunicações tridimensionais entre os envolvidos com movimentos, brincadeiras, canto, dança, narrativas (orais e escritas), desafiando assim, os futuros professores a buscar uma formação que permita ampliar seu rol de conhecimentos e estratégias pedagógicas para o exercício da profissão para favorecer a aprendizagem das crianças e estimular o desenvolvimento integral, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

... essa experiência de ensino-aprendizagem me proporcionou um grande aprendizado, além do contato com a realidade escolar e com o trabalho da professora em sala de aula, foi possível realizar um planejamento de uma atividade e, ainda aplicá-la. Foi a primeira experiência que tive diante de uma classe, o que me levou a pensar muito e principalmente, me fez reconhecer que tenho muito a aprender. Mas felizmente não me fez questionar a profissão que escolhi, pelo contrário, me mostrou mais uma vez que é preciso dedicação, muito estudo e comprometimento para realizar uma atuação docente que faça a diferença... é importante que o professor saiba por que está aplicando aquela atividade, os objetivos, as expectativas, os métodos de avaliação etc. (G.V.R. aluna do 3º ano diurno).

Para muitos professores planejar é o cumprimento de uma exigência burocrática de diretores e supervisores de ensino. Muitos reclamam pelo tempo que “perdem” elaborando um plano do trabalho e muitas vezes nem che-

gam a consultá-lo ao longo do ano. (...) Felizmente existem professores que fazem planejamentos de verdade e consideram: o tipo de aluno que a escola pretende formar, as exigências colocadas pela realidade social e contribuições das áreas de conhecimento e da didática. Para esses professores, o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho, constatar se os objetivos estão sendo atingidos, se os conteúdos escolhidos estão adequados e assim, contribuir para o aprendizado dos alunos. É esse professor crítico, produtivo e interessado que essa disciplina, através da experiência de ensino-aprendizagem, pretende formar. (G.M.F., aluna do 3º anos noturno).

Por fim, verificou-se que o trabalho desenvolvido em duas frentes – teoria e prática – permitiu uma intersecção promovendo novas aprendizagens e aos futuros pedagogos o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a re-interpretação destes, a partir da observação e ação na realidade da escola atual, de modo a construir novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor hoje, conforme encerramos com reflexão da aluna A.T.S.

Os textos estudados, seminários realizados e experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida durante as aulas dessa disciplina contribuíram para que minhas observações e reflexões sobre a prática docente se tornasse mais significativa e articulada. Tais estudos me possibilitaram direcionar de forma mais consciente e com embasamento teórico o trabalho com as diversas linguagens em sala de aula. Trouxeram muitas idéias... Enriquecendo muito meu repertório e contribuindo para um criar e recriar mais satisfatório. Além disso, me permitiu reavaliar meu fazer pedagógico enquanto coordenadora e realizar, na prática, linhas de ações mais expressivas. Desse modo, tive a oportunidade de refletir e obter mudanças pertinentes que muito contribuíram para uma melhor articulação na equipe da qual faço parte, e isto, conseqüentemente, tornou visível uma melhora, mesmo que ínfima, no desempenho de alguns educandos com dificuldades de aprendizagem. (A.T.S., aluna do 3º ano noturno).

LANGUAGES IN EDUCATION AND INITIAL TEACHER TRAINING – A POSSIBLE INTERSECTION

Abstract: This text stems from the first author's experience in teaching the subject Languages in Education for pedagogy students in a state university in the countryside of São Paulo State. The choice of the theme of the subject resulted from work with several languages (informatics, radio, television, theater, cartoons, dance, music, among others) and the development by the students – future teachers – of teaching-learning

experiences. The future teachers used the languages learned at University to develop practical activities with pre-school and primary school children of state schools in the city. The results showed that the participation of the teachers-to-be in classroom practical activities allowed them to build new analysis, interpretations and conclusions about what it means to be a teacher nowadays. It was possible to conclude that the project developed in this subject in two aspects – theory in practice – allowed future teachers to acquire new knowledge and create a dialog between scientific knowledge produced in the field and its re-interpretation, through observation and action in the real current school.

Key words: teacher training, languages in education, teaching-learning experiences

REFERENCIAS



CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. v.3, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DANI, L.S.C.; ISAÍIA, S.M.A. Ressignificando o fracasso escolar no ensino fundamental. *ANPED*, Caxambu, 1997.

KNOWLES, M. *The adult learner: A neglected species*, 1th ed. Houston: Gulf Publishing, 1984.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professoras de séries iniciais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa, FAPESP, São Carlos, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. A reflexão sobre a prática pedagógica como estratégias de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENDIPE, 9, 1998. *Águas de Lindóia. Anais II...* v.1/2. Águas de Lindóia. p.490-509.

PIAGET, J. *Desenvolvimento e aprendizagem*. SLOMP, P.F. (trad.). Rio de Janeiro: Companhia Forense, 1972.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, n.1, p.1-22, 1987.

TANCREDI, R.M.S.P.; REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. *Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. Projeto de Ensino Público/ FAPESP, 2003.

VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Trad. SABÓIA, C.M. et al, 13 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

* Publicado originalmente em *Educação em Revista*, v. 9, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 109-120. ISSN: 2236-5192.

COMO CITAR ESSE TEXTO:

- * RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Linguagens em educação e formação inicial de professores: uma intersecção possível. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 53-64, v. 12.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

12/03/2012 a 18/03/2012

Tenho amigos para saber quem sou.

Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios,

crianças e velhos, nunca me esquecerei

de que “normalidade” é uma ilusão

imbecil e estéril.

Oscar Wilde

Caros alunos!

Na **terceira parte** do Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, serão oferecidos alguns fundamentos para o uso de estratégias e recursos voltados à construção e implementação de práticas de ensino inclusivas, articulando-os aos conteúdos trabalhados nas disciplinas D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e D18 – Conteúdos e Didática de Artes.

Sabendo que a educação inclusiva supõe a disposição da escola comum em atender a diversidade total das necessidades dos alunos, entende-se que a disposição do professor para aprender e ampliar seu repertório de conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos é fundamental para que seus alunos compartilhem o saber, os sentidos das coisas, as emoções; além de discutir e trocar experiências e pontos de vista, visando a seu desenvolvimento mais amplo e não apenas a seu desenvolvimento cognitivo.

Esta **terceira parte do Eixo** se desenvolverá no período de **12 de março de 2012 a 18 de março de 2012**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o dia **25 de março de 2012, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (de 19/03 a 25/03/2012) teremos parte das atividades da D19 – Conteúdos e Didática de Educação Física. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Reiteramos a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 12/03/2011 – 2ª feira



Atividade 19 – Apresentação e exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”.

Atividade 20 – Articulando conteúdos trabalhados.

5º Período Virtual – 13 e 14/03/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 21 – Leitura do texto 03 – “Guia do Professor – *Scrapbook*”.

Atividade 22 – Refletindo sobre um Plano de Aula.



6ª Aula Presencial – 15/03/2012 – 5ª feira

● **Atividade 23** – Elaboração e apresentação de um Plano de Ensino Inclusivo.



6º Período Virtual – 16, 17 e 18/03/2012 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 24 – Leitura de texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”.

● **Atividade 25*** – Participar do Fórum 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

Importante (*): Participem do Fórum 02 (Atividade 25), de 16 de março de 2011 a 1º de abril de 2011. Fiquem atentos, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades do Eixo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – Laboratório – 12/03/2012



Atividade 19 – Apresentação e exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula apresentando o **Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook”**, bem como seus recursos e funcionalidades.

Esse Objeto de Aprendizagem pode ser acessado por meio do BIOE, do Acervo Digital e pela Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Finalizada a apresentação, acessem o **“Scrapbook”** e, em duplas, explorem o *software*, visando identificar possibilidades para seu uso no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Anotem as possibilidades identificadas. Troquem também impressões e descobertas com os colegas.

Atividade 20 – Articulando conteúdos trabalhados.

Agora, em grupos de quatro ou cinco alunos, rememorem os conteúdos trabalhados nas disciplinas D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, e D18 – Conteúdos e Didática de Artes. Escolham um conteúdo referente a uma dessas disciplinas que tenha relação com o que vocês estão trabalhando em sala de aula. Isso enriquecerá a atividade e a tornará mais significativa e contextualizada.

Em seguida, levando em conta também os recursos tecnológicos apresentados por seu Orientador de Disciplina na atividade anterior, acessem o *site* do Portal do Professor e pesquisem recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino do conteúdo escolhido.

Façam o registro dessa pesquisa considerando os seguintes aspectos:

- ✱ Qual o recurso pedagógico escolhido? De que forma esse recurso lhes ajudará a trabalhar o conteúdo indicado?
- ✱ Como o recurso selecionado pode ser utilizado para o ensino de seus alunos? E de alunos que têm algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, física, transtorno global do desenvolvimento etc.)?
- ✱ Quais ideias e temas são centrais no recurso escolhido? É possível trabalhar outros conteúdos usando o mesmo recurso? De que forma?
- ✱ Que estratégias pedagógicas vocês conhecem para o trabalho com o conteúdo escolhido? Entre essas, quais poderiam indicar como complementares ao trabalho pedagógico? Mencione estratégias que podem envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

- * Há dificuldades de entendimento do uso do recurso selecionado e das respectivas estratégias pedagógicas? Quais?
- * Que tipo de informação ou orientação vocês acham que está faltando para uma melhor compreensão do recurso pedagógico selecionado?
- * O recurso apresenta alguma acessibilidade? Qual? Para que tipo de deficiência?

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo** com o título **Eixo_Atividade20**.

5º Período Virtual – 13 e 14/03/2012



Atividade 21 – Leitura do texto 03 – “Guia do Professor - *Scrapbook*”.

De modo geral, “*Scrapbook*” significa a Arte de decorar álbuns de fotografias com retalhos de papéis coloridos (revistas, papel de presente etc.). Esses álbuns servem para guardar, além de fotografias, outras lembranças de momentos especiais vividos pelas pessoas. Essas lembranças podem ser representadas por um bilhete enviado à professora, um papel de bala ou doce, um comprovante do parque de diversão ou um de passeio realizado pela turma da escola, e até por embalagens de produtos consumidos em um momento especial. Para conhecer como esse recurso pode ser utilizado em sala de aula, por meio de um *software*, é importante que vocês façam a leitura do texto “*Guia do Professor – Scrapbook*”. Neste texto, vocês terão a oportunidade de conhecer detalhadamente o recurso pedagógico “*Scrapbook*”, bem como de receber sugestões de temas e situações de ensino e aprendizagem em que ele pode ser utilizado no trabalho com conteúdos escolares envolvendo crianças em diferentes faixas etárias.

Para que a leitura seja bem compreendida, sugerimos fazer primeiramente uma leitura integral e, depois, uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 22 – Refletindo sobre um Plano de Ensino Inclusivo.

Retomem o Roteiro 01 – “*Elaborando um Plano de Ensino Inclusivo*”, disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**, e reflitam sobre as adequações necessárias para elaboração de um plano de aula inclusivo que aborde o tema escolhido pelo grupo na Atividade 20. Façam novas pesquisas em busca de recursos digitais que potencializem os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Na busca de novos recursos digitais sugerimos que vocês acessem e explorem os seguintes *sites*:

- * <http://www.divertudo.com.br>
- * <http://www.smartkids.com.br>
- * <http://recreioonline.abril.com.br>

- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.klickeducacao.com.br>
- * <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>

Anotem todas as ideias e recursos encontrados. Você utilizarão esses dados no início da próxima aula presencial.

6ª Aula Presencial – 15/03/2012



Atividade 23 – Elaboração e apresentação de um Plano Ensino Inclusivo.

Reúnam-se aos colegas dos grupos formados na Atividade 20 – “Articulando conteúdos trabalhados” e, com base nas reflexões feitas durante o período virtual anterior, elaborem um “Plano de Ensino Inclusivo”, conforme o Roteiro 01, disponibilizado no [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#).

Para o desenvolvimento dessa atividade, o grupo deverá aproveitar os conhecimentos construídos nas disciplinas D17 – Conteúdo e Didática de Língua Portuguesa e Literatura, e D18 – Conteúdos e Didática de Artes. Esses conhecimentos precisam ser articulados às ideias e aos recursos identificados por cada membro na atividade 22. Os resultados da pesquisa feita na Atividade 20, também, devem ser englobados.

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrem-se de que o foco é o aluno, suas necessidades e seu contexto. Diante disto, procurem articular seus conhecimentos específicos para a elaboração de um plano de ensino que valorize as diferenças entre seus alunos e atenda às necessidades deles.

Finalizada a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo, os grupos deverão apresentar o resultado de seus trabalhos para a classe. Façam eventuais correções ou complementações após a apresentação e postem seus trabalhos no [Portfólio do Grupo](#), com o título [Eixo_ Atividade23_Inicial](#).

Não se preocupem com a postagem nesse momento, postem exatamente como ficou e priorizem as discussões. Lembrem-se de que terão até o dia **25 de março de 2012**, para realizar a postagem final, sem desconto em nota, com o título [Eixo_ Atividade23_Final](#)

Atividade avaliativa – Associar o arquivo final à avaliação – Compartilhar com formadores Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao das disciplinas de Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e Artes.

- Elaborar um plano de ensino inclusivo em uma perspectiva multidisciplinar.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Debate e socialização de ideias e experiências na classe.
- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 12/03 a 18/03/2012.
- Término da entrega - 25/03/2012.

Atenção: Fiquem atentos ao período de entrega das atividades, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

6º Período Virtual – 16, 17 e 18/03/2012



Atividade 24 – Leitura de texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”.

Leiam o texto 04 – “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”, das professoras Renata Portela Rinaldi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** e/ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

O texto aborda o relato de uma experiência vivenciada por futuros pedagogos que aprendem, na universidade, a trabalhar com diversas linguagens (informática, rádio, TV, teatro, histórias em quadrinhos, dança, música, entre outras) no ensino destinado a crianças de diferentes faixas etárias. Os futuros professores utilizaram as linguagens estudadas na universidade para desenvolver atividades práticas junto aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas de sala de aula permitiu construir novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Pôde-se concluir que o trabalho desenvolvido na disciplina, em duas frentes – teoria e prática –, permitiu novas aprendizagens. Aos alunos – futuros pedagogos –, esse trabalho facultou o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a prática, por meio da observação e ação na realidade da escola atual.

Atividade 25 – Participar do Fórum 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

A partir dos apontamentos da leitura do texto 04, bem como da elaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo, participem do Fórum de Discussão 02 – “Discutindo sobre o texto 04 e a elaboração do Plano de Ensino Inclusivo”.

Interajam com os colegas, respondendo à mensagem disparadora. Reflitam sobre o desenvolvimento de atividades práticas de sala de aula, as quais podem permitir a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Além disso, articulem as experiências relatadas no texto com a elaboração e apresentação do Plano de Ensino Inclusivo.

Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00. **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Discutir os conteúdos abordados no texto 04 - “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível” e sobre a elaboração de um Plano de Aula Inclusivo, desenvolvido na Atividade 23.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Prazo para participação no Fórum:

- de 16/03/2011 a 01/04/2011.

Atenção: Fiquem atentos ao período de participação do Fórum, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

LISTA DE LINKS SUGERIDOS:

Sugestão de sites para pesquisa, proposta na atividade 22:

- * <http://www.divertudo.com.br>
- * <http://www.smartkids.com.br>
- * <http://recreioonline.abril.com.br>
- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.edukbr.com.br/leituraeescrita/index.asp>
- * <http://www.klickeducacao.com.br>
- * <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>

A diagramação deste caderno ocorreu no inverno de 2011.

Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.

O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.

Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27,8cm de tamanho fechado.

A impressão ficou a cargo da Assahi Gráfica.