

# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



## 9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura

Cecilia Muse (editora)  
Alejandra Reguera (prologuista)



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones

## **9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura**

Cecilia Muse (editora)

Alejandra Reguera (prologuista)

Equipo de publicación  
**Julieta Amaya Gugliucci**  
**Virginia Ossana**  
**Eliana Gigena**

Maquetación  
**Julieta Amaya Gugliucci**

Diseño de colección y portada  
**Lorena Díaz**

Ilustración de portada  
*Remanso y piedra*  
**Luis Guillermo Santillán**

Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura 9 / Liliana Pérez... [et al.]; editado por Cecilia Muse ; prólogo de Alejandra Reguera. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.  
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 9)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-707-042-2

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Políticas Públicas. I. Pérez, Liliana II. Muse, Cecilia, ed. III. Reguera, Alejandra, prolog.  
CDD 379



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.  
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –  
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

# REFERATOS

---

<b>Andreína Adelstein</b>	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
<b>Hilda Albano</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Bibiana Amado</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Liliana Anglada</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Silvia Barei</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Virginia Bertolotti</b>	Universidad de la República	Uruguay
<b>Cecilia Chiappero</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Gustavo Constantino</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Liliana Cubo de Severino</b>	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
<b>Gerardo del Rosal</b>	Universidad Autónoma de Puebla	México
<b>Darío Delicia</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Ángela Di Tullio</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Andrea Estrada</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Sandra Fadda</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Fernanda Freytes</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Marisol García</b>	Universidad de Los Andes	Venezuela
<b>Mabel Giammatteo</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Neide González</b>	Universidad de San Pablo	Brasil
<b>Norma González de Zambrano</b>	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
<b>Clide Gremiger</b>	Universidad de Río Cuarto	Argentina
<b>María Noel Guidali</b>	CODICEN	Uruguay
<b>Yolanda Hipperdinger</b>	Universidad Nacional del Sur	Argentina
<b>Miguel Koleff</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Susana Liruso</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Silvana Marchiaro</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Patricia Meehan</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Nora Muñoz</b>	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
<b>Mónica Musci</b>	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
<b>Elvira Narvaja de Arnoux</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Susana Nothstein</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina
<b>Juan Antonio Núñez Cortés</b>	Universidad Autónoma de Madrid	España
<b>Soraya Ochoviet</b>	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
<b>Susana Ortega de Hocevar</b>	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
<b>Constanza Padilla</b>	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
<b>Giovanni Parodi</b>	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
<b>Cecilia Pérez</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Juan José Rodríguez</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Olga Santiago</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Sergio Serrón</b>	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
<b>Liliana Tozzi</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Marisol Velázquez</b>	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
<b>Magdalena Viramonte de Ávalos</b>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
<b>Berta Zamudio</b>	Universidad de Buenos Aires	Argentina

# ÍNDICE

---

<b>Palabras preliminares</b>	<b>8</b>
<i>Cecilia Muse</i>	
<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<i>Alejandra Reguera</i>	
<b>Las prácticas de escritura en los discursos del saber</b>	<b>14</b>
<i>Liliana Pérez y Patricia Rogieri</i>	
Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA	
<b>Acciones interinstitucionales para la promoción de la alfabetización académica en la educación Superior: un proyecto del Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú (Uruguay)</b>	<b>22</b>
<i>Silvia Grattarola Adinolfi, Susana Kanovich y María Victoria Olazábal</i>	
Instituto de Formación Docente, Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, Centro Universitario de Paysandú, Universidad de la República. Paysandú - URUGUAY	
<b>La Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción (1973-1974). Un proyecto de alfabetización de adultos desde la Educación Popular</b>	<b>31</b>
<i>Paula Medela</i>	
Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires - ARGENTINA	
<b>Educación popular y liberación nacional. La política del peronismo para la alfabetización de adultos. 1973-1974</b>	<b>39</b>
<i>Mariana Tosolini</i>	
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA	
<b>A proposta de formação de professores no Programa Ler e Escrever: entedimentos e ocultamentos sobre leitura e escrita</b>	<b>50</b>
<i>Camila dos Santos Almeida</i>	
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Jacareí - BRASIL	
<b>O Programa Ler e Escrever e a compreensão dos professores sobre o trabalho com a leitura e a escrita</b>	<b>59</b>
<i>Elvira Cristina Martins Tassoni</i>	
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas - BRASIL	
<b>O Programa Ler e Escrever na concepção de alunos do primeiro ano do ensino fundamental</b>	<b>68</b>
<i>Elvira Cristina Martins Tassoni</i>	
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas - BRASIL	

**Conversa com os Pais: orientações do Programa Ler e Escrever para o trabalho com a leitura e escrita para a além da escola** 76

*Leandro Gaspareti Alves*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas - BRASIL

**O proceso participativo na articulação entre as orientações das políticas oficiais para o ensino fundamental de 9 anos e a reorganização do currículo de Língua Portuguesa** 87

*Eliete Aparecida de Godoy*

Universidad de Campinas. Amparo - BRASIL

**A organização das orientações didáticas e do currículo de Língua Portuguesa para o primeiro ano: a voz dos professores e coordenadores** 100

*Jussara Cristina Barboza Tortella*

Universidad de Campinas. Amparo - BRASIL

**O dia a dia no Ensino Fundamental: o acompanhamento da organização das práticas de alfabetização em salas do primeiro ano** 113

*Alessandra Rodrigues de Almeida*

UNICAMP. Amparo - BRASIL

# PALABRAS PRELIMINARES

---

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

**Cecilia Muse**  
Editora



# PRÓLOGO

---

La política es un hecho. Una política es una direccionalidad, una acción que tiende a lograr una mejoría para el conjunto social. Una política trata de realizaciones que modifican un campo determinado del quehacer humano... sin embargo es habitual escuchar la expresión “no hay políticas...”, lo que probablemente, en el imaginario colectivo, refiere a que “no se hace nada” o a que “no hay acción”. A su vez, una política imprime una orientación general en un conjunto de campos, teniendo en cuenta los principios rectores, los objetivos, los medios y recursos disponibles para poner en marcha programas de trabajo. De allí que hay algo que debe señalarse: “*política y política específica* no es el lugar de la enunciación ni el conjunto de enunciados, sino el lugar de la producción de un conjunto de realizaciones concretas.” (Labourdetete, 1993: 120)<sup>1</sup>.

La política es un hacer, aunque medie la palabra para la representación de todos los hechos que produce una política determinada. Posicionados ya en el terreno de los estudios lingüísticos y a partir de las tendencias recientes y direcciones futuras en materia de *planificación y política del lenguaje*, Baldauf (2006)<sup>2</sup> es asertivo al afirmar: “La política (o declaraciones de intención) y la planificación (o instrumentación) del lenguaje se define como la planificación - a gran escala y emprendida por los gobiernos- cuyo propósito es influir - si no cambiar- las formas de hablar o las prácticas de alfabetización dentro de una sociedad” (Baldauf, 2006: 78). En esta perspectiva destacamos una caracterización general de los elementos claves para la planificación del lenguaje, la cual abarca. a) la *planificación del “estatus” o “estatuto” de una lengua*, (las metas pueden ser oficialización, nacionalización o proscripción), b) la *planificación del “corpus”* (por ejemplo, el diseño de planes o de materiales de estudio), c) la *planificación del “lenguaje en la educación”* (que abarca una política de acceso, una política de currículo, una política de métodos y materiales, una política comunitaria, una política de evaluación, etc.) y, por último, d) la *planificación de “prestigio”* según sea que un registro adscriba al lenguaje de la ciencia, al de las profesiones, al de la alta cultura o al de la diplomacia. Estas categorías de análisis nos permiten pensar y enmarcar las políticas lingüísticas instauradas, haciendo énfasis en la importancia de los trabajos que el presente volumen reúne: nos permiten conocer programas de acción en universidades, terciarios y distintos niveles de enseñanza de Argentina, Uruguay y Brasil. Hay una atribución intrínseca que le cabe a los municipios, estados y países, la de fijar sus propias políticas lingüísticas, por eso se habla de la “administración del lenguaje”, noción basada en Spolsky (2006)<sup>3</sup>, quien al abordar una teoría de políticas del lenguaje, la divide en tres componentes distintivos, aunque interrelacionados: el lenguaje en la práctica, en las creencias y en las acciones políticas. La administración del lenguaje es “cualquier intento de un individuo o una institución que tiene (o declara tener) autoridad sobre otro individuo o grupo para modificar las prácticas o creencias del lenguaje de ese individuo o grupo” (Spolsky, 2006: 62). Entendida así, la política lingüística es administrar el lenguaje, fijar una serie de aspectos normativos, curriculares y de prácticas docentes que van a incidir en los resultados de la política educativa global. Políticas y programas, que son en definitiva acciones, impactarán en los procedimientos lingüísticos que el sujeto logre dominar, sea porque es incluido, porque se proyecta como enunciador y porque al ser educado lingüísticamente, puede contribuir a la expansión del conocimiento académico en general. La formación de conceptos (científicos y espontáneos) en quien aprende a escribir y la génesis del pensamiento discursivo, en términos vigotskyanos, son fortalecidos

---

<sup>1</sup> Labourdetete, S. (1993). *Política y poder*. Buenos Aires: A-Z Editora.

<sup>2</sup> Baldauf, R. (2006). Planificación y Política del Lenguaje: tendencias recientes y direcciones futuras. En Terborg R. y García Landa, L. (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México: Departamento de Lingüística Aplicada. 77- 89.

<sup>3</sup> Spolsky, B. (2006). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. En Terborg R. y García Landa, L. (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Departamento de Lingüística Aplicada. 59-76.

por el contexto sociocultural en el cual se encuentra el aprendiz (Vigotsky, 2012)<sup>4</sup>; las prácticas de lecto-escritura guiadas que refieren los distintos trabajos aquí reunidos se constituyen en ejemplos representativos.

La progresión temática del volumen está dada por ciertos ejes conceptuales de relevancia: alfabetización académica y democratización universitaria en la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina (capítulo I); conciencia y compromiso por parte del docente en la alfabetización de nivel superior en el Centro Universitario de Paysandú, Uruguay (capítulo II); la formación en lectura y escritura de adultos activos y participativos en el marco de un programa nacional de alfabetización en Argentina a mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI (capítulo III); alfabetización de adultos en el contexto de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción de Argentina, CREAR, 1973-1974 (capítulo IV); énfasis en la alfabetización inicial, la formación crítico- reflexiva de los profesores en la enseñanza de la lecto- escritura en Brasil (capítulo V); la política educacional del estado de San Pablo, Brasil (capítulo VI); la vigencia de ciertos materiales didácticos y guías de planificación para profesores alfabetizadores (capítulo VII), el incremento de prácticas de lectura y escritura que vinculen la escuela con las familias (capítulo VIII), nuevas formas del quehacer pedagógico (capítulo IX), el desarrollo de valiosas herramientas pedagógicas (capítulo X), el fomento de aspectos cognitivos, socioafectivos y éticos (capítulo XI) en la enseñanza de la lecto-escritura inicial en Brasil. Como puede advertirse los ejes conceptuales recorren un arco muy variado de posibilidades de formación en lecto-escritura, alfabetización en el nivel inicial, medio, terciario y universitario, lo que da muestras del interés fehaciente que los actores políticos han instrumentado a través de distintos programas públicos de universidades y centros educativos de los países de la región, miembros activos de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En su conjunto los diseños programáticos han sido planteados desde un enfoque constructivista, constructivismo entendido como un proceso dinámico de enseñanza en el cual el sujeto cognoscitivo participa activamente, el conocimiento es construido por él a partir de una serie de herramientas disponibles en un determinado contexto; en ese sentido descansa sobre un concepto didáctico de la enseñanza orientada a la acción (Rosas y Sebastián, 2001)<sup>5</sup>.

El primer capítulo, *Las prácticas de escritura en los discursos del saber*, de Liliana Pérez y Patricia Rogieri, está centrado en la problemática de la alfabetización académica en la universidad. Define la escritura como una práctica social por la cual el lenguaje mantiene y reproduce las instituciones, es decir hay un sistema de creencias que regula las retóricas del decir. Esas modalidades están determinadas por paradigmas, la filiación científica a ciertos campos disciplinares, formas de razonamiento y convenciones discursivas. En ese marco se explicitan los lineamientos de trabajo del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, República Argentina). El programa mencionado está orientado a la intervención para la democratización efectiva de la universidad, en la medida en que favorece la permanencia y graduación de los estudiantes de las carreras integradas al programa.

En el segundo capítulo, *Acciones interinstitucionales para la promoción de la alfabetización académica en la educación Superior: un proyecto del Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú (Uruguay)*, de Silvia Grattarola Adinolfi, Susana Kanovich y María Victoria Olazábal, se expone acerca de una iniciativa interinstitucional que aborda la alfabetización académica tanto de los docentes como de los estudiantes. El proyecto compartido entre el Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú (Uruguay) propone definir estrategias de intervención que promuevan conciencia y compromiso por parte del docente con la intención de integrar en la cultura académica a los estudiantes de manera efectiva. En ese contexto, ha sido incentivado el interés por prácticas que socialicen las exigencias de escribir académicamente en el nivel terciario, logrando la participación de diversos actores nacionales y extranjeros. El espacio creado profundiza la reflexión y el intercambio de experiencias en alfabetización académica y centra su eje de trabajo en el vínculo entre la lectura y la escritura; ha sido establecida una diversidad de secuencias didácticas, iniciativas pedagógicas y experiencias de participación en eventos académicos que enriquecen las líneas de trabajo en el contexto del proyecto. El enfoque teórico elegido es, desde las ciencias de la educación, el que postula

<sup>4</sup> Vigotsky, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.

<sup>5</sup> Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

el equipo GICEOLEM, Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (Carlino, 2005)<sup>6</sup>.

*La Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción (1973-1974). Un proyecto de alfabetización de adultos desde la Educación Popular*, tercer capítulo del volumen, de Paula Medela, expone sobre un estudio empírico de la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional de Luján de la República Argentina, que forma parte del proyecto HISTELEA: “Historia de la Enseñanza y de la Lectura y la escritura: accesos y exclusiones a la Cultura Escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI”; la propuesta es analizar de manera comparativa las campañas estatales nacionales de alfabetización en Argentina y las campañas alternativas surgidas en la sociedad civil, entre 1973 y 1974. A partir del análisis que realiza, la investigadora concluye que el programa CREAR representó un proyecto educativo valioso para la Educación de Adultos desde la perspectiva de la Educación Popular, cuya finalidad era la formación de sujetos adultos activos, participativos y autónomos.

El cuarto capítulo trata sobre *Educación popular y liberación nacional. La política del peronismo para la alfabetización de adultos. 1973-1974*, de Mariana Tosolini. La investigadora analiza la política educativa del peronismo 1973- 1974 para la alfabetización de adultos (fundamentalmente se ocupa de indagar la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, CREAR). Describe las prácticas de lectura y escritura que formaron parte de la propuesta de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y la organización de los Centros de Cultura Popular (CECUPO) como espacio de participación comunitaria y educativa. En ese marco, pone el énfasis en las formas de intervención socioeducativa y la intención de promover rupturas con las concepciones escolarizadas sobre el sujeto adulto y el conocimiento. La cultura popular aparece ligada a la producción de los sectores pobres y marginados de América Latina. Los ejes que el trabajo establece son: el sentido amplio del concepto de cultura y la recuperación de la cultura nacional como proceso identitario y de liberación nacional; esto conlleva la recuperación de las prácticas comunitarias como organizadoras de la política educativa de adultos y la educación popular como enfoque instalado desde las políticas públicas.

El quinto capítulo, *A proposta de formação de professores no Programa Ler e Escrever: entedimentos e ocultamentos sobre leitura e escrita*, de Camila dos Santos Almeida, describe ciertos aspectos de investigaciones empíricas referidas a la relación entre la lectura y la escritura en el nivel inicial del Estado de San Pablo (Brasil), desarrolladas en el marco de un programa tendiente a problematizar esta interfaz de aprendizaje. Dos Santos Almeida problematiza el *Programa Leer y Escribir* en lo que respecta a la propuesta de formación continua en las habilidades de lectura y escritura, no solo orientada a los alumnos de los años iniciales de la enseñanza sino que también propone la formación de los docentes que conducen los grupos integrados al programa. A partir del análisis de ciertos documentos que indican las acciones determinadas por el Programa, la investigadora observó que el énfasis está dado en la formación de los docentes, en la alfabetización inicial y en el propósito de aumentar los índices de lectura y escritura en evaluaciones aplicadas en una gran escala. Desde una concepción constructivista, el programa establece los parámetros para una escolarización de calidad, aunque la debilidad del programa es la reproducción de prácticas no deseadas de lectura y escritura. En ese contexto operativo, el desafío es coadyuvar a la formación crítica del docente y desarrollar un estudio colectivo que dé lugar a una propuesta válida para la mayoría de los actores implicados.

El sexto capítulo, *O Programa Ler e Escrever e a compreensão dos professores sobre o trabalho com a leitura e a escrita*, de Elvira Cristina Martins Tassoni, amplía el alcance del programa referido en el capítulo anterior, con relación a la política educacional del estado de San Pablo, Brasil. Dicho programa comprende la formación de los profesores, la distribución de material didáctico para los alumnos de 1° a 5° año de la enseñanza inicial (del acervo literario). La iniciativa propende a la articulación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas, con el objetivo ulterior de reforzar los principios de trabajo con la lengua materna. Los saberes construidos fueron explorados exitosamente en el contexto del programa y el vínculo entre saber técnico y saber teórico se vio reforzado. En estrecha referencia con este capítulo, el séptimo capítulo *O Programa Ler e Escrever na concepção de alunos do primeiro*

<sup>6</sup> Carlino, P. (2005). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 25, 1, 16-27.

*ano do ensino fundamental*, de la misma autora, apunta a explorar la concepción de los alumnos de 1er. año de la enseñanza inicial de San Pablo. En dicho trabajo se afirma que la puesta en vigencia de ciertos materiales didácticos y guías de planificación para los profesores alfabetizadores constituyeron un incentivo del aprendizaje que los estudiantes alcanzaron luego de participar del programa. La memoria de las prácticas pedagógicas fueron productivamente retroalimentadas en ese marco.

El octavo capítulo, *Conversa com os Pais: orientações do Programa Ler e Escrever para o trabalho com a leitura e escrita para a além da escola*, de Leandro Gaspareti Alves, apunta a incentivar el vínculo entre la escuela y la familia del estudiante, con el objetivo ulterior de disminuir el fracaso escolar. El programa se estructura a partir de un material de divulgación que comparten los profesores y los padres de familia, el estímulo del diálogo entre padres e hijos, con orientación al incremento de prácticas de lectura y escritura. No obstante, el investigador observa que el trazado metodológico se mantiene en un nivel demasiado prescriptivo, en lugar de enriquecer una reflexión abierta.

El noveno capítulo, *O processo participativo na articulação entre as orientações das políticas oficiais para o ensino fundamental de 9 anos e a reorganização do currículo de Língua Portuguesa*, de Eliete Aparecida de Godoy, da cuenta de la ampliación de la enseñanza fundamental de ocho a nueve años de duración, en el marco de la Política Nacional de Alfabetización de Brasil, manteniendo la coherencia con la gestión participativa desarrollada por la Red de Enseñanza Municipal de Amparo, estado de San Pablo, Brasil. La iniciativa permitió, desde un enfoque constructivista, la elaboración de una nueva propuesta curricular, atendiendo a diversos espacios y tiempos pedagógicos. Las experiencias en ese contexto de renovación, permitieron crear vínculos con el quehacer pedagógico de forma significativa, creando un nuevo concepto curricular para la enseñanza de la Lengua Portuguesa. La participación y el diálogo entre los profesionales involucrados y los distintos actores del sistema de enseñanza fundamental permitieron atender a las especificidades del aprendizaje en la etapa inicial de la educación básica.

El décimo capítulo, *A organização das orientações didáticas e do currículo de Língua Portuguesa para o primeiro ano: a voz dos professores e coordenadores*, de Jussara Cristina Barboza Tortella, surge de un esfuerzo colectivo entre la Secretaría de Educación y los coordinadores y profesores de la red municipal de Amparo, San Pablo, Brasil. El análisis de materiales didácticos, la construcción de la currícula, reforzaron los supuestos constructivistas que atraviesan la enseñanza municipal en todos los segmentos. La reflexión colectiva, el trabajo con la diversidad textual, la formulación de secuencias didácticas permitieron el desarrollo de herramientas pedagógicas valiosas en el marco de la enseñanza del portugués en el primer año del ciclo fundamental.

El undécimo capítulo, *O dia a dia no Ensino Fundamental: o acompanhamento da organização das práticas de alfabetização em salas do primeiro ano*, de Alessandra Rodrigues de Almeida - en el mismo municipio en que fueron producidas las investigaciones anteriores- expone sobre la organización en el aula de nuevas actividades en torno al currículo reformulado; desde una concepción constructivista, se fomentó una cultura cooperativa y democrática, respetando la diversidad y la equidad entre los participantes. Las actividades fueron organizadas atendiendo al fomento de aspectos cognitivos, socioafectivos y éticos, todo lo cual contribuyó a la creación de nuevos conocimientos en un clima de mayor productividad.

Se advierte que las políticas específicas presentadas por los investigadores, los diversos programas estatales de educación descritos, las secuencias de alfabetización en diferentes tramos no se constituyen en un lugar de enunciación o en un mero conjunto de enunciados, sino que han generado una suma de realizaciones concretas apuntando a un desarrollo regional de los países implicados: Brasil, Uruguay y Argentina. Sin duda abren - desde un enfoque constructivista- valiosas líneas de trabajo y podrían ser tomados como modelos para alcanzar la democratización educativa y un grado de alfabetización general más adecuado a las necesidades del conjunto regional. Es imperativo extender las posibilidades de acceso a distintos niveles del sistema educativo, con prácticas sistemáticas, programas inclusivos, mayor interactividad entre los actores implicados. Los trabajos aquí compilados son una muestra de ese avance necesario.

En suma, la política es producir hechos que mejoren las condiciones en las que vive la gente; una política lingüística acompaña el desarrollo de habilidades lingüísticas en distintos grupos y niveles del conjunto social. De los cuatro tipos de políticas lingüísticas señalados por Baldauf (2006) - planificación del estatuto de una lengua, planificación del corpus, planificación del lenguaje en la educación o planificación de un determinado prestigio lingüístico- los programas sobre los que tratan

los trabajos compilados se ubican en la categoría *planificación del lenguaje en la educación*, que abarca una política de acceso, una política de currículo, una política de métodos y materiales y una política comunitaria; de allí la riqueza de las iniciativas propuestas. Los trabajos dan cuenta de acciones institucionales desarrolladas en los países de la región y están orientados a mejorar las prácticas y creencias en torno al lenguaje de los grupos en formación participantes. Por eso podemos afirmar que esas prácticas alfabetizadoras en los distintos niveles educativos, modifican positivamente las creencias de los sujetos al impactar en las habilidades lingüísticas que estos poseen, extendiendo los derechos que democratizan la educación lingüística. Estas prácticas insertas en un medio institucional educativo inciden en prácticas que son socializadas y extendidas luego, es decir cada participante podría ser multiplicador de ese efecto alfabetizador. Cuando el objeto de estudio es el discurso, se aplican técnicas metalingüísticas y las prácticas que derivan de ello son procedimientos para el aprendizaje (Barthes, 1990)<sup>7</sup>. Los trabajos muestran un avance en ese sentido.

Alejandra Reguera

---

Mgter. Alejandra Reguera, Profesora Titular por concurso de Metodología de la Investigación Lingüística y Profesora Titular Interina de Seminario Elaboración de Tesis en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Teoría y Práctica de la Investigación en UTN-FRVM. Autora de Políticas y prácticas de escritura en la universidad (2013), Metodología de la Investigación Lingüística (2012), ¿Qué dicen los actores del sistema educativo universitario en Argentina? Argumentos, acuerdos y contravoces (2011), entre otras publicaciones. Doctoranda en Ciencias del Lenguaje, FL-UNC.

---

<sup>7</sup> Barthes, R. (1990). La retórica antigua. Prontuario. En *La aventura semiológica*.(85-161). Barcelona: Paidós.

# LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LOS DISCURSOS DEL SABER

---

Liliana Pérez

[lperezparisi@gmail.com](mailto:lperezparisi@gmail.com)

Patricia Rogieri

[pgrogieri@gmail.com](mailto:pgrogieri@gmail.com)

Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica  
Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario  
Rosario – ARGENTINA

---

## Resumen

El ámbito universitario exige competencias retóricas y lingüísticas específicas vinculadas a prácticas de pensamiento propias de la Universidad. La escritura académica emerge entonces como una práctica social resultante del supuesto de que el proceso por el cual se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Asimismo, los modos de leer y los modos de escribir difieren conforme a la disciplina, el paradigma de investigación, la opción teórica y, en consecuencia, en la escritura académica el lenguaje mantiene y reproduce las instituciones –en tanto organiza lo pensable, lo decible, lo argumentable– y contribuye a transformarlas. Así, toda investigación es una producción social de conocimiento nuevo válido y público –entendiendo que “conocimiento”, “novedad” y “validez” son propiedades relativas a/para un grupo social en un momento histórico particular. De allí que el “conocimiento” sea considerado un saber, y el saber una creencia válida –asumida como verdad– en un sistema de creencias (histórico) para los agentes que se reconocen en tal sistema. Las retóricas del decir ofrecidas por los paradigmas de investigación de las “ciencias” –instituciones de carácter histórico– que figuran la verdad para el campo del saber disciplinar plantean la doble implicación entre periodización en la escritura y dimensión argumentativa del lenguaje. En las retóricas del decir se instancian las decisiones paradigmáticas y sus modos de escritura consecuentes. Entonces, si el campo de la Retórica, desde su constitución, ha subvertido la relación aristotélica del lenguaje con el mundo y del sujeto con los modos de apropiación de lo real, en esta presentación elucidamos la tensión entre las prácticas de escritura y los saberes disciplinares en el marco de la política del lenguaje asumida por el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes, UNR).

**Palabras clave:** Programa Universitario para la escritura académica - paradigmas de investigación - escritura académica

---

## Introducción

En la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario se implementa desde el año académico 2012 el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica,

dependiente de la Secretaría Académica de esa Institución. El Programa se sustenta en un conjunto de investigaciones que sus directoras han conducido en los últimos veinte años y que han permitido el diagnóstico de los déficits lingüísticos derivados de las políticas del lenguaje implementadas por el Estado nacional a través del sistema educativo argentino. Las investigaciones han conducido a focalizar la atención en el hecho de que el ámbito universitario expone prácticas lingüísticas y de pensamiento específicas y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas.

En primera instancia, el Programa se sostiene en un supuesto organizador del marco conceptual que consiste en afirmar que los modos de leer y los modos de escribir universitarios difieren de acuerdo con la disciplina implicada. En una segunda instancia, conforme a los resultados de las investigaciones aludidas, se ha formulado un diagnóstico de la formación lingüística de los ingresantes a la Universidad y de su impacto en la escritura académica, uno de los factores de desgranamiento y de extensión de la cursada de las carreras universitarias que se dictan en la Facultad.

El término escritura académica, conceptualizado como el modo de decir propio de cada opción epistemológica, ontológica y metodológica asumida en cada campo del saber, reúne un conjunto de nociones y estrategias que resulta imprescindible desarrollar para formar parte de las prácticas discursivas disciplinarias y para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas, con el fin de indagar y generar conocimiento en la Universidad. Y es en este sentido en el que modo de decir y modo de pensar constituyen una unidad indisoluble para la escritura académica. Es decir, los paradigmas de investigación, en este marco de consideraciones, conforman sistemas básicos de creencias fundados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba y Lincoln, 2002). Un paradigma de investigación puede considerarse, entonces, una serie de creencias fundamentales que se vinculan con los principios últimos y primeros de la disciplina. En consecuencia, las creencias son básicas en el sentido en que deben ser aceptadas únicamente por fe (es decir, en ningún caso dependen exclusivamente del grado de articulación teórica y de la coherencia argumentativa que presenten) y por ello no existe modo alguno de establecer que constituyan ni la verdad última ni la primera. No existe un modo apropiado, entonces, de elevar a un paradigma por encima del otro (según la lógica de la superación) sobre la base de un criterio de lo que es último y fundamental. En definitiva, los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de aquello que es posible considerar como una investigación legítima y, por tanto, fundada. Cualquier paradigma dado representa simplemente el punto de vista más “informado y sofisticado” al que hayan podido llegar quienes lo proponen, de acuerdo con el modo en que han elegido responder a las tres preguntas definitorias (ontológica, epistemológica, metodológica). Esas respuestas son, en todos los casos, construcciones humanas, construcciones que en el marco conceptual del Programa definen figuraciones (Pérez y Rogieri, 2012), invenciones históricas sujetas al desarrollo histórico de las disciplinas, las decisiones de pares, los contextos institucionales y el error humano. Para imponer su respuesta, los defensores de cada paradigma se deben basar en el poder de persuasión, en el poder de producción de creencias y, por ejemplo, en la utilidad de la posición que sostienen en lugar de hacerlo en los fenómenos que se podrían considerar como “observables”.

Bajo este marco no es posible tratar la comprensión y producción de textos académicos pasando por alto los paradigmas de investigación en los que la escritura académica se inscribe. Los textos, en tanto producto de la escritura académica, condensan la memoria cultural del género que los expresa y les asigna interpretación. Asumir que lo que una teoría es depende del paradigma de investigación adoptado implica considerar que las culturas particulares que subsumen determinan formas de pensar y escribir, diversas instancias de validación retórica de los saberes. Ello conduce, además, a considerar que no hay contenidos independientes de las formas. Por lo tanto, para generar una escritura académica es relevante coordinar conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias y de paradigmas científicos, es decir, con coordinadas situacionales que impliquen al destinatario y a los propósitos de la escritura. En definitiva, sólo es posible leer en el marco de problemas que son disciplinares y cada disciplina implica un espacio conceptual, uno discursivo y uno retórico.

Planteada la cuestión de la escritura académica en estos términos, la tríada performatividad-sinécdoque-efecto de verosimilitud emerge como la naturaleza distintiva del lenguaje humano, un orden lingüístico para explicitar el modo de fijar creencias y es en este sentido en el que la

representación da paso a la figuración. Ella no opera como la aplicación de una forma sobre el contenido lingüístico sino como el único modo de existencia posible del lenguaje. El mundo es lo que el lenguaje figura que es. La escritura, por lo tanto, no resulta un sistema de transcripción de segundo grado, que traduce a símbolos gráficos los símbolos de la oralidad, pensados a su vez como transcripción de los pensamientos; no supone dar forma a contenidos previos e independientes de ella y ella misma no se considera ornato añadido al cuerpo desnudo de la idea. En definitiva, se disuelve la distinción forma-contenido en la medida en que no existe contenido independiente de la forma que lo figura.

En síntesis, el Programa se asienta en la idea de que la delimitación de los ámbitos de problemas que atañen a la investigación y producción académica se encuentra en relación directa con las respuestas posibles a los problemas vinculados con la naturaleza y el modo de decir inherentes a la posición asumida frente al conocimiento. Deriva de estas consideraciones la pluralización de términos tales como “metodología de investigación”, “teoría” y “escritura académica”. En consecuencia, la explicitación de las estrategias de decisión adscriptas a las distintas instancias de diseño y de escritura en la indagación sobre los campos de conocimiento implicados en las Carreras emerge en este Programa como una meta del docente universitario para la formación académica de los estudiantes.

### **Acerca de la investigación, los modos de decir y la/s retórica/s de la institución**

El marco conceptual del Programa está articulado a partir de una serie de conceptos clave: punto de vista, mediación/figuración, regulativo/constitutivo, dimensión argumentativa de la palabra, género discursivo, creencia, sujeto cultural, decir institucional y retórica/s de la institución. Esta presentación se centra en la disolución del par forma-contenido y en la asunción de la retórica del decir institucional, asumidas las siguientes ideas: a) los modos de indagación en la investigación son propios de los paradigmas y plantean formas de comunicación escrita consecuentes (de allí “retórica de la institución”) y b) modo de decir y modo de conceptualizar son dos caras de la misma operación en la actividad de investigación (de allí “figuración”).

En este contexto, el Programa está articulado en dos niveles. En el Primer Nivel se realiza la intervención lingüística sobre el orden de la alfabetización académica. En particular, se interviene sobre los tópicos formulados a partir de los resultados de una serie de investigaciones específicas sobre los escritos de los ingresantes a la Universidad. Se centra la intervención en la distribución de la información y la prominencia de argumentos en la frase y, en esta dirección, el dominio de intervención resultante es la oración. El Programa busca, asimismo, equilibrar los tipos de análisis identificativos y constructivos, manteniendo sus propiedades distintivas y la particular relevancia que en cada desarrollo temático requiera. Con estos lineamientos, abordar la organización de la frase supone una primera entrada según la cual –si se considera que ella expresa una predicación– la presencia de argumentos, la omisión, la presuposición y el orden en que los argumentos ocurren provocan efectos de sentido explicitables con la intervención docente sobre el orden de la redacción. En este orden, la intervención se centra en la estructura informativa y los efectos posibles (lo constitutivo en el orden oracional). El dominio de impacto de esta intervención se sustancia en la comprensión de consignas y la redacción de escritos de trabajo y evaluación (tanto en la resolución de consignas, explicitación de un tema, como en la presentación de argumentos a favor o en contra de ciertos enunciados en la escritura propia o ajena). Una segunda entrada, en el orden de la escritura, interviene sobre la inscripción, en el género discursivo particular de que se trate, de la relación entre el léxico y la sintaxis. Se trata, entonces, de un concepto de sintaxis genérica en el que la mediación del género propone la organización de los enunciados y los modos de distribución y grados de prominencia de los argumentos, a partir de la figuración constitutiva, cuyas variables intervinientes son –para la escritura académica–, por ejemplo, la orientación, el tipo de dialogismo planteado con colegas, escritos previos propios y ajenos, teorías en discusión en el mismo paradigma, paradigmas en pugna, temas, tópicos y problemas en el sistema de creencias (Pérez y Rogieri, 2012). En esta instancia, las relaciones temporales, las relaciones lógicas, las presuposiciones, sobreentendidos y evaluaciones que la selección de términos, conectores y modalidades evidencian tienen como dominio de impacto de la intervención en la entonación social de la palabra, la inscripción de la subjetividad, a través de las modalidades y los sobreentendidos en términos sociológicos.



En tal marco de consideraciones, la intervención lingüística sobre la escritura académica se organiza en dos niveles: el de la alfabetización académica y el de la escritura académica.

### **Alfabetización y escritura académica. Modos de intervención lingüística**

En el caso de la alfabetización distinguimos artificialmente -por un acto de pedagogización- el trabajo sobre la redacción y la escritura, por un lado, y la distinción oración-enunciado-género por el otro. Como Primer Nivel de intervención, en la redacción, el trabajo se centra en el dominio oracional; y en particular, en dos tópicos: la distribución de la información y la prominencia de argumentos en la frase y la modalidad.

Primer tópico: la distribución de la información y la prominencia de argumentos en la frase. Para ello, se puntualiza el orden canónico del español (sujeto-verbo-primer objeto-segundo objeto-adjuntos) y las variaciones admitidas sobre ese orden canónico. El objetivo es explicitar -en el orden de lo constitutivo de la lengua- las ofertas de estructura para la distribución de la información en la frase y los efectos de prominencia buscados. Se considera, típicamente, que:

- una oración expresa una predicación,
- la presencia de argumentos, la omisión, la presuposición y el orden en que los argumentos ocurren provocan efectos de sentido explicitables en el orden de la redacción.

En estos casos, la intervención se centra en los efectos posibles del orden de argumentos y el tipo de conexión sintáctica. Así, se observa la subordinación -en particular, el interés se centra en las relaciones de atribución y posesión (en las estructuras relativas), la coordinación y la intervención de los conectores. En especial, el trabajo focaliza las relaciones causa-efecto y las relaciones temporales pues, conforme las investigaciones realizadas, se ha identificado un déficit recurrente: la escritura de oraciones simples independientes, cuya lógica temporal o causal es repuesta por el destinatario del escrito producido (lector ocasional/profesor/evaluador), dada la ausencia de conectores. En esta dirección, se busca equilibrar los tipos de análisis identificativos y constructivos, manteniendo sus propiedades distintivas y la particular relevancia que en cada desarrollo temático requiera. En relación al segundo tópico, es decir, la modalidad en tanto modo de plantear la relación entre la palabra y la verdad (una de las cuestiones a decidir en los escritos académicos), la intervención lingüística propone el tránsito de la modalidad lógica a la modalidad enunciativa. Este trabajo parte del punto de vista lógico-semántico (que distingue modalidad alética -ligada a la necesidad, a la posibilidad-, la epistémica -ligada a la certeza, la incertidumbre, la probabilidad-, la deóntica -ligada a la obligación-) hacia la modalidad en el marco de la lingüística de la enunciación. Lo antedicho se vincula a que el horizonte de trabajo propone que “lo objetivo” en la escritura no es sustantivo sino un efecto de objetividad, un efecto lingüístico que supone decisiones acerca de la persona gramatical, la interlocución planteada o el tipo de selección léxica.

Una vez abordados estos dos tópicos en el dominio de la oración (distribución y prominencia de información y modalidad), en una segunda entrada, el trabajo se orienta al orden de la escritura, con la distinción oración-enunciado-género. El objetivo de trabajo es hacer intervenir la inscripción de la predicación en el género discursivo particular de que se trate en cada escrito.

Se propone, entonces, orientar el trabajo hacia un concepto de sintaxis genérica en el que la mediación del género propone la organización de los enunciados y consecuentemente los modos de distribución y grados de prominencia de los argumentos (según el orden y el tipo de conexión sintáctica), a partir de la figuración constitutiva que lo distingue: para la escritura académica, nos referimos a variables intervinientes tales como la orientación hacia el tema/problema, el tipo de dialogismo planteado con colegas, escritos previos, propios y ajenos, teorías en discusión en el mismo paradigma, paradigmas en pugna, temas, tópicos y problemas en el sistema de creencias (Pérez y Rogieri, 2012). El objetivo es tornar explícitas las decisiones de escritura desde el revés de la trama, esto es, la evidencia de que en la organización de la frase intervienen de modo explícito el género discursivo -que plantea los modos de organización de los enunciados- y la retórica del decir propio del discurso del saber de que se trate. El dominio de impacto de la intervención, en este orden, es el comienzo del desarrollo de una competencia acerca de la multiacentuación de la palabra, la capacidad de dilucidar tensiones entre teorías, paradigmas y metodologías de investigación, vinculaciones entre la palabra propia y las producciones textuales con las que opera el estudiante en su área de conocimiento.

En el Segundo Ciclo del Programa se interviene sobre la escritura académica. Este ciclo se organiza sobre la base del análisis crítico de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas y a partir de allí se propone la construcción de conceptos organizadores para la producción de materiales de trabajo durante el dictado.

El análisis crítico puntualiza las implicancias en la comprensión y producción de textos académicos de la formación inicial de los estudiantes en torno de la distinción fondo-forma, la concepción instrumental de la palabra sustentada, la homologación entre género y tipo textual, la sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenidas en la distinción denotación-connotación. En los estudios superiores, la escritura académica demanda decisiones para las que la educación secundaria no forma al estudiante de modo explícito. Enunciadas en algunos casos y sobreentendidas en la mayoría de los documentos ministeriales (Pérez y Rogieri, 2006), su formación está fundada en un conjunto de decisiones de política lingüística articuladas sobre una serie de nudos conceptuales que proponen un tratamiento de la palabra que excluye la dimensión retórica del lenguaje (Pérez y Rogieri, 2011a):

- distinción fondo-forma,
- concepción instrumental de la palabra,
- homologación género-tipo textual,
- par denotación-connotación que supone la sinonimia entre las opciones paradigmáticas, donde se hacen intervenir cuestiones de norma y registro,
- y respecto de los estudios gramaticales (ubicados cada vez más en segundo plano en la enseñanza) y en particular respecto del análisis oracional, la enseñanza privilegia la lógica del reconocimiento de constituyentes y la descripción de la estructura de una lengua particular (materna o extranjera).

Como resultado, el ingresante universitario opera con la creencia en dos tipos de lenguaje. Uno de ellos es el que el estudiante “supone” que le corresponde al decir académico. Se trata de un lenguaje transparente, que le ofrece la posibilidad de nombrar la “verdad del objeto/tema estudiado”. El otro lenguaje se representa como no-transparente y, en tanto ostenta esta caracterización, resulta apropiado para escribir “versiones”. Con el lenguaje transparente se podrían nombrar los objetos, las cosas, las evidencias, los temas y problemas que se sobreentienden, en esta versión de lo que el lenguaje es, como externos a ese lenguaje, en el sentido de que lo preexisten. Esta figuración del lenguaje sostiene, en términos específicos, pares tales como:

- denotación-connotación,
- lenguaje figurado/no-figurado,
- verdad/ficción,
- lenguaje objetivo/no-objetivo,
- contenido/forma,
- homologación género-tipo textual,
- y reconocimiento-comprensión, privilegiar la lógica del reconocimiento (buscar –y por tanto encontrar– en lo dado lo conocido).

Se evidencia así una operación retórica de reducción a lo-idéntico, tanto en el caso de los estudios gramaticales como en el de los estudios de la argumentación, discurso e interacción verbal. Esta operación de reducción a lo idéntico realizada sobre estos estudios contradice incluso las propuestas de los mismos marcos conceptuales y teóricos de que se trate en cada caso (Pérez y Rogieri, 2011b).

A partir de la evaluación precedente de la formación lingüística inicial del ingresante, en este segundo ciclo el Programa se centra en la construcción de los conceptos organizadores del diseño de los materiales para la intervención lingüística a partir de:

- la distinción significado/sentido,
- la distinción oración/enunciado,
- el par analítico reconocimiento/comprensión, como operaciones sobre los dominios oración y enunciado respectivamente,
- las concepciones de sujeto lingüístico (Benveniste, 1977)/sujeto cultural (Cros, 1977),
- la performatividad, como efecto inherente y constitutivo de la enunciación,
- la verosimilitud genérica, como el efecto de la circulación social de la palabra,
- la sinécdoque, como la única operación posible que el sujeto hablante puede realizar con el lenguaje para re-presentar verbalmente el mundo (Pérez y Rogieri, 2012),

- la distinción entre la argumentación como formato textual y la dimensión argumentativa del lenguaje (Pérez y Rogieri, 2002).

### **Escritura académica y discursos del saber**

Con estos núcleos conceptuales y bajo el supuesto de que el ámbito universitario exige competencias retóricas y lingüísticas específicas vinculadas a prácticas de pensamiento propias de la Universidad, la escritura académica emerge entonces como una práctica social resultante del supuesto de que el proceso por el cual se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Ahora bien, todas ellas derivan de decisiones relativas a los ámbitos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y teóricos. En esta dirección en particular, se está preparando el segundo volumen del Programa, en el que los materiales de trabajo son comprendidos como las conceptualizaciones básicas mínimas necesarias para el abordaje de la correlación modo de escritura-verosimilitud genérica-opción paradigmática implicada. Por una parte, resultan imprescindibles temas tales como la explicitación de la demanda de escritura propuesta por términos-clave (tales como describir, explicar, explicitar, contrastar, argumentar, presentar, caracterizar, definir, consignar, enumerar, analizar, sintetizar, comparar, explicar). En estos casos, las decisiones retóricas del enunciador se enmarcan en los límites de las consignas que orientan la escritura y condicionan unas elecciones en favor de otras que contribuyen a delimitar el horizonte infinito de opciones que ofrece el lenguaje cuando refiere sobre un objeto o fenómeno. El autor realiza en sus respuestas un proceso de selección entre los argumentos disponibles y el hecho de elegir de entre los posibles unos u otros será el resultado de decisiones explícitas conscientes. Una segunda cuestión a desarrollar está vinculada a la formulación y puntualización de conceptos tales como operación, condiciones necesarias y suficientes, extensión e intensión, género, clase y categoría (propiedades de las clases), así como las clases de conceptos. Por una parte, se puntualizan las demandas metodológicas abarcadoras para, por la otra, indagar la conceptualización en el conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y los modos en que interviene en la forma en que cada disciplina organiza conceptualmente su escritura. Planteada la lógica de la figuración de los conceptos, una tercera cuestión particular en la que tal lógica retórica interviene es en el planteamiento de objetivos, la formulación de temas y de tareas en los proyectos de investigación y, en el mismo sentido, el resumen de ponencia e informe de investigación en correlación con los paradigmas de investigación.

En un marco de asunciones, consideraciones y conceptualizaciones como el planteado, el horizonte último de trabajo del Programa es el de la figuración retórica propia de la verosimilitud genérica en cada discurso del saber particular. Para ello, reconocemos una deuda inicial con la contribución de la retórica clásica latina a los estudios del lenguaje, en la medida en que en su punto de partida la verdad es un efecto de la palabra, es decir, que al mundo se accede por el lenguaje y que con él la realidad se crea. De ello se deriva que “la realidad” es palabra, en el sentido de lo real construido en el lenguaje y que, en definitiva y consecuentemente, verdad y lenguaje son inconmensurables. También le debemos a esta Retórica el hecho de que la verdad sea conceptualizada como una certeza. Se trata de una certeza cuya validez o descrédito es necesario argumentar, en la medida en que ella no es sino creencia, una fe producida en y por el lenguaje. En el campo de la cultura, la acción de creer interviene en la operación por medio de la cual la razón inspecciona el mundo, en la medida en que determina sus límites y produce un modo del saber que denominamos creencia. Esta última, cuyo asiento se encuentra en la imaginación, genera un campo de protección de los universos de sentido (ideas, opiniones, sistemas de comprensión) y produce un efecto-ficción de estabilidad e integridad que se percibe apto para enfrentarse a lo real de un modo dócil y pasivo. Como Salabert (1995) señala, en la medida en que la creencia se fortalece cuando se fija, el orden que ella instaura se vuelve relativamente estable, en la medida en que una mirada resulta crédula si se muestra capaz de identificar su propio contenido. Resulta por tanto y en síntesis que el Programa asume que:

- el lenguaje constituye el orden y modo de existencia de la práctica;
- cada opción en el discurso del saber asume y opera con verosimilitud genérica propia;
- todo acto verbal hace intervenir al menos tres participantes: el sujeto, el lenguaje y el mundo;

- la palabra está sometida a la vez a la mediación de la lengua y a la del decir instituido (institucional);
- toda concepción de lenguaje se configura en diálogo con otras, un diálogo situado en condiciones de producción específicas;
- cada discurso del saber configura sus conceptos y propone relaciones sujeto/lenguaje/mundo de modo propio conforme el sistema de creencias de que se trate;
- modo de conceptualizar y modo de decir conforman una unidad indisociable.

La relación entre lenguaje e institución obliga a una consideración particular. La institución propone una visión de la sociedad que es a la vez transparente y opaca. La transparencia se origina en la nitidez con que se exponen los valores y las regulaciones que se imponen para conservarlos. Sin embargo, esta transparencia es falsa dado que en espacios no pasibles de debate público se toman las elecciones básicas, se instauran las tradiciones fundantes, se practican los cortes histórico-políticos que son el argumento de esta narrativa impuesta y se definen las exclusiones e inclusiones válidas dentro del sistema que organiza a los actores sociales y sus modos de decir.

Se instancia, por lo tanto, en el decir del sujeto cultural un conjunto complejo de normas e imposiciones diversas que operan contra lo aleatorio, que indican los temas aceptables, las formas tolerables de tratarlos e instituyen una jerarquía de legitimación (de valor, de distinción, de prestigio) en un marco de aparente homogeneidad. El discurso social se funda en la relación que supuestamente mantiene con la realidad. Pensado como una práctica discursiva que intenta dar cuenta de ella, ha sufrido a lo largo de los siglos la presión institucional de hacer como si la mediación del lenguaje hubiera sido a priori expulsada. No obstante es imposible sustraerse a tal mediación ya que ella funda la sociedad: sus objetos, sus sujetos, sus lazos y contratos. Es decir, la Ley entendida como valor institucional que organiza un juego de saberes en los que la verdad no es más que una figura de verdad institucional: un diseño, una trama discursiva en la que se ha establecido un contrato, un lazo legal entre sujetos “institucionales” y una palabra evaluada. Esta evaluación opera en un marco socialmente establecido. Todas las prácticas sociales (histórica, filosófica, literaria, artística, antropológica, etc.) entendidas como instituciones de una práctica, ponen en escena diversos juegos de controles signados por lo decible genéricamente. Esta matriz genérica actualiza, por un lado, el decir social de una época y, por otro, la memoria de ese género que marca, data, instituye, ordena este juego a través de la figura y la voz de su agente. Cada práctica sostiene y otorga atribuciones a aquel agente que podrá escribir su palabra para instaurar un real: un discurso retóricamente organizado en el que se pautan inclusiones y exclusiones y desde el cual se evalúa qué es lo que hay que decir. La Retórica, último concepto clave del marco conceptual que destacamos, es considerada, consecuentemente, como esa forma discursiva que se da la institución para diseñar sus espacios y diseñarse. Y las estrategias institucionales constituyen, finalmente, estrategias retóricas, retóricas de la institución y de sus prácticas (Pérez y Rogieri, 2012).

### **A modo de conclusión**

Como hemos señalado, el eje articulador del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica se constituye en torno de la lógica epistemología/metodología/teoría en el orden en el que el objeto de estudio se inscriba y de los modos de planteo de estrategias para la creación de conocimiento nuevo como producto de escritura. Es decir, el objeto último de este Programa consiste en la explicitación de estrategias de decisión adscriptas a distintas instancias de diseño y de escritura en la indagación sobre los campos de conocimiento implicados en las Carreras y los Centros de Estudios de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. En la medida en que busca resolver el hiato entre el estado alcanzado de la competencia lingüística en la Escuela Media y el requerido para comprender y producir conocimiento nuevo en la Universidad, se torna un instrumento de intervención para la democratización efectiva de la Universidad, favoreciendo la permanencia y graduación de los estudiantes de las carreras involucradas en el Programa.

### **Bibliografía**

- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.  
 Cros, E. (1997). *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor.

- Guba, E. y Y. Lincoln (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Pérez, L. y P. Rogieri (2002). La argumentación en el diseño curricular de la enseñanza de la lengua o cómo resistir a la dimensión argumentativa del lenguaje. En *Actas del Congreso Internacional La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Publicación electrónica, UBA.
- (2006). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el área lengua. En *Cuadernos de Gramática N°2*, Centros de Estudio del Lenguaje, FHyA, UNR. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (2011a). Escritura académica en el primer ciclo universitario. Instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística. En *V Jornadas Ciencia y Tecnología -SCyT-UNR*. Rosario: UNR Editora.
- (2011b). La metáfora de la internacionalización del español. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL IV*, Núcleo Educación para la integración-Programa de Políticas Lingüísticas AUGM/UNC.
- Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.) (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYAR ediciones.
- 

Liliana I. Pérez es doctora en Humanidades con mención en Lingüística (FHyA-UNR), secretaria académica de la FHyA-UNR, directora del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica dependiente de la Secretaría Académica de la FHyA-UNR. Es directora de proyectos de investigación, docente universitaria de grado y posgrado en las áreas de Escritura Científico-académica, Retórica, Historia de las Ideas y Políticas del Lenguaje.

---

Patricia G. Rogieri es doctora en Humanidades con mención en Lingüística (FHyA-UNR), directora del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica dependiente de la Secretaría Académica de la FHyA-UNR. Es directora de proyectos de investigación, docente universitaria de grado y posgrado en las áreas de Escritura Científico-académica, Lingüística, Análisis del Discurso y Políticas del Lenguaje.

---

# ACCIONES INTERINSTITUCIONALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROYECTO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL CENTRO UNIVERSITARIO DE PAYSANDÚ (URUGUAY)

---

Silvia María Grattarola Adinolfi

[silvia.grattarola@gmail.com](mailto:silvia.grattarola@gmail.com)

Susana Kanovich

[susykano@gmail.com](mailto:susykano@gmail.com)

María Victoria Olazábal

[mvolazabal@gmail.com](mailto:mvolazabal@gmail.com)

Instituto de Formación Docente, Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública  
Centro Universitario de Paysandú, Universidad de la República  
Paysandú - URUGUAY

---

## Resumen

Se pretende dar cuenta del trabajo conjunto del Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú, a través de su dirección y de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza respectivamente, en relación a la alfabetización académica. Esta ha sido identificada como una problemática común a ambas instituciones, cuyas fortalezas y debilidades, diferentes y complementarias, justifican el abordaje colaborativo del tema.

Tradicionalmente las dificultades de los estudiantes para la comprensión y la producción de textos académicos se han considerado un problema heredado, externo a los cometidos básicos de la educación superior. Es responsabilidad de las instituciones definir estrategias de intervención que promuevan conciencia y compromiso docente para facilitar la inclusión genuina de los estudiantes en una nueva cultura académica.

En este proyecto interinstitucional se han organizado instancias de formación docente y se ha creado un grupo de estudio sobre alfabetización académica que constituye un espacio para la profundización teórica, la reflexión y el intercambio de saberes y experiencias entre los docentes universitarios y de formación docente.

Los resultados obtenidos hasta ahora son incipientes pero alentadores: el tema se ha instalado en ambas instituciones. Hay un número creciente de docentes que participan en la propuesta, experiencias de aula en marcha y comunicaciones en congresos fuera y dentro del país. Se ha logrado apoyo económico

del nivel central para la organización de eventos sobre la temática de la lectura y la escritura en la educación terciaria que han nucleado docentes de ambas instituciones a nivel nacional, con participación de invitados extranjeros.

**Palabras clave:** alfabetización académica - interinstitucionalidad - educación superior

---

### Contexto institucional

El Instituto de Formación Docente es una institución pública dependiente del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) uruguaya, en la que se forman docentes para la educación primaria y media (secundaria y técnico- profesional), así como Educadores Sociales y, desde el pasado año, Asistentes Técnicos en Primera Infancia. Por otra parte, el Centro Universitario de Paysandú es una sede de la Universidad de la República (UDELAR) en la que se pueden cursar más de veinte carreras en todas las áreas del conocimiento, algunas en forma completa y otras en parte.

Desde estas instituciones se reconocen tradiciones docentes diferentes (Arocena, 2008a) que han determinado fortalezas y debilidades distintas y complementarias que justifican el abordaje colaborativo de ciertas problemáticas identificadas como comunes con el fin de potenciar las capacidades existentes. Constituye una fortaleza en los docentes del IFD su formación específica para la docencia y la importancia que asignan a la misma; en tanto, la fortaleza de los docentes del CUP reside, en muchos casos, en su formación disciplinar específica basada en la función de investigación y en otros, en su experiencia en extensión, ambas inherentes a la universidad. Es en este sentido que, en el marco de un principio de complementariedad y cooperación, se entiende que es de fundamental importancia el relacionamiento y trabajo conjunto. Así, se han creado espacios para el diálogo, la reflexión y el intercambio de saberes y experiencias mediante la organización de jornadas, charlas, talleres y seminarios en relación a diferentes temáticas de interés común.

La confianza construida y cimentada en dicho recorrido ha determinado la profundización de las relaciones interinstitucionales en un intento de aportar al desarrollo de ambas, a la profesionalización de los docentes y al consecuente mejoramiento de las prácticas docentes en la educación superior del departamento de Paysandú.

Los contextos institucionales actuales, a nivel nacional, aportan un escenario que facilita dicho relacionamiento, ya que se ha explicitado la voluntad de lograr una estrecha colaboración entre la ANEP y la UdeLaR en pos de mejorar la educación del país y avanzar en la construcción de un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP), como queda expresado en distintos documentos oficiales.

El Rector de la Universidad de la República, Dr. Rodrigo Arocena, ha declarado con énfasis la importancia que se le ha dado a la necesidad de lograr una estrecha colaboración entre la ANEP y la UdeLaR (Arocena, 2008b). En dicho documento queda explícita la voluntad política de insertarse en una transformación general del conjunto de la Educación nacional y en sucesivas publicaciones se menciona la necesidad de avanzar en la construcción de un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública así como en la formación de sus docentes. Según el Rector, este último tema es el asunto más álgido para la política educacional en el Uruguay del día de hoy.

Por su parte, la ANEP entiende que

La cooperación entre la ANEP y la UDELAR es esencial para estructurar un Sistema Nacional de Educación Pública capaz de ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de educarse a lo largo de toda su vida, condición necesaria para su desarrollo humano y para el desarrollo del país. [...] Este camino recorrido permitirá allanar dificultades en la creación del Instituto Universitario de Educación y del Instituto Terciario Superior (García, 2010: 131).

Este espíritu se ha consignado en la creación de la Ley de Educación N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008, que en sus artículos 84 y 87 respectivamente, establece la creación de dos instituciones de nivel terciario: el Instituto Universitario de Educación (IUDE), cuyo órgano de conducción incluirá representantes de ANEP y de la UdeLaR, y el Instituto Terciario Superior (ITS).

Si bien la concreción de las propuestas de la Ley parecen estar enlentecidas, la vocación de avanzar por dicho camino puede visualizarse en los documentos que la Universidad ha elaborado, como ejemplos: la colección “Hacia la reforma universitaria” y “La universidad al servicio de la República, Plan UDELAR 2010-2020”. En ambos casos la creación de un SNETP y la formación de los profesores ocupan lugares preferenciales.

Asimismo, se ha avanzado en lo que constituye la implementación del Instituto Universitario de Educación, a partir de la conformación de una comisión de implantación (art. 85 de la Ley 18437) que, al 30 de abril de 2010, elaboró e hizo entrega de una propuesta general para la estructura académica y curricular, la cuantía y característica del personal, el patrimonio, el presupuesto y finanzas necesarios para la instalación y puesta en marcha, el marco legal, fines, organización y mecanismos de dirección del IUDE. Si bien dicha propuesta ingresó al Parlamento y cuenta con media sanción de la Cámara de Diputados, a la fecha, no se ha concretado.

### **Problemática común: dificultades en la lectura y la escritura**

Una de las preocupaciones que expresan los docentes, tanto en la universidad como en el Instituto de Formación Docente, es la referida a las dificultades que presentan los estudiantes para comprender y producir textos académicos, ya que esto determina en muchos casos la pobreza en el desempeño académico, el rezago en las carreras o la deserción. Simultáneamente, se ha avanzado en investigaciones que evidencian el valor de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, así como la importancia de su enseñanza como prácticas contextualizadas discursivas y de pensamiento, que favorecen la inclusión y participación de los estudiantes en la cultura del nivel superior (Carlino, 2005, 2013).

En Uruguay, finalizado el Ciclo Básico y el Bachillerato Diversificado, los alumnos han abordado al menos durante doce años el estudio de su lengua y han entrado en contacto con la literatura, como producto artístico de la misma. No obstante, puede constatarse en la práctica que, en un porcentaje considerable de ellos, esto no ha sido suficiente para desarrollar una competencia comunicativa adecuada, no sólo en lo que tiene que ver con la discriminación funcional de las distintas variedades, sino, también, en aquellos aspectos que van desde el manejo ortográfico hasta el textual. En este sentido, Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2008) han clasificado las dificultades identificadas en los estudiantes de educación superior en:

...problemas de estructura de los textos; problemas discursivos, esto es, de organización de la información en unidades textuales con coherencia interna y en relación con el contexto; problemas de tipo local gramatical, entendidos generalmente como de construcción de oraciones dentro del texto; problemas gráficos, como los relativos a la ortografía y la puntuación (párr. 5).

Marucco (2004) y Carlino (2005) han señalado que si bien los docentes universitarios suelen atribuir las dificultades de los estudiantes para comprender y producir los textos propios del nivel superior al déficit formativo de los niveles escolares precedentes, estas debilidades no expresan el problema en toda su complejidad y que la educación superior debería ocuparse de acompañar a los estudiantes en el proceso de inmersión en las prácticas discursivas propias de la cultura de cada disciplina.

Carlino sostiene que los textos a los que se enfrentan los estudiantes a este nivel, generalmente no han sido escritos para ellos y por lo tanto dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Se les exige, pero no se les enseña a leer esos textos que muchas veces son portadores de polémicas internas del mundo académico y de líneas de pensamiento que los alumnos desconocen. Además se suma como exigencia asumir una nueva identidad en lo que refiere a pensar y analizar textos.

Por otra parte, la lectura no es una habilidad básica y transferible, que se adquiere de una vez y para siempre; en razón de ello no necesariamente los estudiantes estarán capacitados para comprender cualquier texto en cualquier momento. Al llegar al nivel superior, se ven enfrentados a nuevas culturas escritas que, a juicio de las autoras citadas, deben enseñarse. En este sentido proponen, entre otras cosas, orientar a los estudiantes en los modos específicos de actuar cognitivamente sobre la bibliografía, hacer un espacio para la lectura compartida y comprometer a las instituciones con la alfabetización académica.

En una reformulación del concepto realizada por Carlino en 2013, sugiere denominar “alfabetización académica” al



...proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013: 370).

La autora concibe la escritura y la lectura como prácticas sociales motivadas situacionalmente cuyo aprendizaje no termina nunca, y plantea que los objetivos de la alfabetización académica son enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas y enseñar a participar en los géneros propios de una disciplina (para escribir y leer como lo hacen los especialistas). Para alcanzar estos objetivos propone un enfoque no remedial, prolongado en el tiempo y que incluya todas las disciplinas y ciclos educativos, por lo habla de “alfabetizaciones académicas”, responsabilizando de ellas a todos los docentes en el transcurso de la formación universitaria.

### **¿Cómo nos ocupamos de la lectura y la escritura?**

Desde este marco conceptual, y considerando que es responsabilidad de las instituciones promover conciencia y compromiso docente para facilitar la inclusión de los estudiantes en una nueva cultura académica, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Centro Universitario de Paysandú y la Dirección del Instituto de Formación Docente del mismo departamento planificamos ocuparnos de este tema, trabajando con todos los docentes de ambas instituciones. Para visibilizar la problemática, sensibilizar, motivar, impulsar la formación, propiciar el análisis y la reflexión sobre los modos de leer y escribir propios de cada disciplina, planificar estrategias didácticas que incluyan la lectura y la escritura en la enseñanza de las mismas, a la vez que reconocer los esfuerzos docentes para hacerse cargo de todo esto, se acordó llevar adelante una serie de acciones.

### **Acciones de formación**

Se han organizado diversas instancias de formación docente. En primer lugar se realizó el Seminario Taller: “La lectura y la escritura en la educación superior. Ingreso a una cultura nueva”, a cargo de Marta Marucco, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) e integrante del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) de la República Argentina.

En el marco de dicho Seminario Taller se plantearon como ejes de discusión los siguientes interrogantes: ¿Qué nuevas demandas impone a la educación superior la noción de alfabetización académica? y ¿Qué implica enseñar a leer y escribir en la Universidad? A partir de estas preguntas se procuró propiciar la reflexión acerca de esta problemática y aportar elementos y materiales para lograr su superación a través de una serie de actividades en las que se alternaron el análisis teórico del problema con la realización de actividades de lectura y escritura.

Las dos primeras partes del Seminario Taller se realizaron en 2010 y en ellas participaron docentes universitarios y de formación en educación y tuvieron como objetivo considerar y profundizar aspectos vinculados a la lectura y escritura académicas. Para obtener la acreditación la docente propuso diseñar, de forma individual o en pequeños grupos, una propuesta didáctica, que fue monitoreada por ella y evaluada a través de correo electrónico. En 2011 se realizó la tercera y última parte, invitándose a los docentes que habían participado en las dos instancias anteriores a compartir los planes de intervención docente que habían diseñado y puesto en práctica en sus cursos.

En ese marco, la Prof. Marucco también ofreció la charla “La incidencia de la enseñanza en la permanencia o abandono de los estudios a nivel de la educación superior”, abierta al público en general, en la que analizó distintos aspectos de la realidad educativa actual en la región y la importancia de la enseñanza para elevar los niveles de retención de los estudiantes en la educación superior.

En 2012, en ocasión del IV Encuentro anual de la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza de la Universidad de la República, se realizó la Jornada sobre comprensión y producción de textos académicos, a cargo de la Dra. Constanza Padilla, profesora y doctora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, también integrante de GICEOLEM. Luego de sus exposiciones “Leer, escribir y argumentar en el nivel superior: aportes teóricos”, y “¿Cómo ocuparnos de la lectura,

escritura y argumentación en nuestras aulas?” se generó un espacio para el intercambio entre los asistentes en el que participaron docentes de todo el país.

### **Creación del Grupo de estudio interinstitucional sobre Alfabetización Académica**

Para dar continuidad a las instancias de formación y profundizar en la temática, y para animar y ayudar a los docentes a entramar en sus prácticas propuestas didácticas de lectura y escritura con los contenidos disciplinares de las asignaturas, se conformó, en mayo de 2012, el “Grupo de estudio interinstitucional (Instituto de Formación Docente y Centro Universitario de Paysandú) sobre Alfabetización Académica”, cuyos objetivos son:

- Promover el análisis de las características propias de la lectura y la escritura en la educación superior en el marco de la alfabetización académica.
- Reflexionar sobre los modos de leer y escribir de cada disciplina.
- Diseñar propuestas didácticas para guiar a los alumnos en la adquisición de estrategias lecto-escritoras acordes al nivel superior y llevarlas a cabo.
- Compartir experiencias de enseñanza de la lectura y la producción de textos académicos desarrolladas en el aula.

A partir de su creación, el Grupo realizó encuentros presenciales con una frecuencia mensual, acordándose un registro de cada reunión mediante una relatoría de responsabilidad rotativa, al igual que la sede de las reuniones (IFD y CUP).

El trabajo grupal se inició con la lectura compartida de diferentes textos relacionados con la Alfabetización Académica, seguida de debate y reflexiones por parte de los docentes participantes.

En esas instancias de reunión, según se desprende del análisis de las relatorías realizadas luego de cada encuentro del Grupo, entre las temáticas más abordadas se destacan las características del “nuevo alumno” de la educación superior, sus dificultades para comprender y producir textos y el abordaje de la lectura y la escritura en directa relación con la enseñanza y el aprendizaje en cada disciplina. Se ha focalizado también en la masificación de la educación superior y en la tensión crecimiento cuantitativo-calidad. Ante esta realidad ha surgido la pregunta acerca de quién/es se está/n ocupando de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, especialmente de las nuevas formas de leer. Otra inquietud que se ha manifestado refiere a la saturación de información y la dificultad de los estudiantes para procesarla y apropiarse de la misma, lo que interroga a los docentes acerca de los procesos y estrategias básicas de manejo de información y la importancia de orientarlos en ese sentido. La necesidad de tomar conciencia de la responsabilidad que cabe al docente en posibilitar el ingreso de cada estudiante a la cultura de cada disciplina no puede separarse de la profundización en los aspectos lingüísticos y la apropiación de prácticas discursivas inherentes a cada campo, lo que emerge insistentemente de los registros de actividad del Grupo, junto a la importancia de “hacer” lo que se pretende que el estudiante haga, esto es, que el docente al preparar sus clases, lea, escriba y piense en los procesos implicados en la explicación a otros. Estas prácticas contribuirían a generar el gusto por la asignatura y el deseo del alumno de leer y escribir para aprender sobre ella. Se considera fundamental que el estudiante se involucre en un “hacer intelectual” y que pueda realizar un proceso desde la escasa autonomía personal con la que llega a la educación superior hacia una autonomía intelectual, para lo cual es imprescindible el acompañamiento del docente.

En relación con lo anterior, los docentes integrantes del Grupo visualizan como problema la enseñanza centrada en la mera transmisión de conocimientos por parte del docente y sostienen la necesidad de promover estrategias metacognitivas, analizando con los estudiantes qué operaciones de pensamiento se ponen en juego para aprender los diferentes conceptos, así como la importancia de enseñar los modos específicos que tiene cada asignatura de pensar su objeto de estudio.

Por otra parte, se ha reflexionado sobre los riesgos que encierra, ante la sobrecarga del trabajo docente, el planteo de situaciones de escritura cada vez más simplificadas cuando en realidad sería de fundamental importancia que las mismas constituyan un medio para explorar ideas y aprender. Este Grupo también se ha interrogado acerca de cuáles situaciones de escritura sin carácter evaluativo se proponen a los estudiantes, qué oportunidades tienen de escribir para mejorar, a partir de la intervención del docente.

Los encuentros fueron evaluados como un importante espacio de reflexión sobre las lecturas realizadas y su constante proyección y análisis de las prácticas de los docentes integrantes del grupo. Se destacó

también como una oportunidad para el encuentro de docentes de las más diversas disciplinas, que difícilmente se da en otras instancias o espacios institucionales.

Para que la interacción no se limite a los encuentros mensuales, se creó un espacio del Grupo en la plataforma virtual de la Universidad de la República, en el que se van registrando las reuniones mediante relatorías y fotos, se cuelgan materiales disponibles sobre el tema, se difunden eventos relacionados, se comparten sitios de interés y se dispone de un espacio para el diálogo entre los participantes. La utilización de este espacio por parte de los docentes ha sido escasa, ya que muchos de los participantes no se han apropiado aún del mismo, a pesar de que se les ha ofrecido asesoramiento y ayuda para su utilización. Sin embargo, creemos que tiene una enorme potencialidad. Este espacio es valorado como insumo para la sistematización del proceso vivencial del Grupo, y confiamos en que podrá constituirse en el futuro en un espacio real de comunicación, reflexión y trabajo colaborativo.

### **Trabajo en duplas docentes**

Una de las estrategias que se han implementado en el marco del grupo consistió en la conformación de duplas de docentes que compartían grupos de estudiantes dentro de la misma institución, formadas por el docente de una disciplina y un especialista en lengua. Esta modalidad de trabajo, basada en el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), permite que ambos docentes, desde su especialidad, aporten sus saberes y experiencias en el proceso de enseñanza de las competencias de lectura y escritura.

Moyano, titular del PRODEAC, señala que:

Este trabajo conjunto es el que permite establecer el desarrollo de una conciencia lingüística y genérica en los profesores de las materias específicas, a la vez que aporta al profesor de letras conocimiento del contexto y de los campos disciplinar y profesional puestos en juego, lo que resulta en un incremento de la formación de los participantes en el marco de la interacción en áreas de conocimiento que han sido ajenas a su trayectoria (Moyano, 2010: 469).

Es así que estos equipos formados por ambos docentes permiten una intervención desde aspectos lingüísticos pero también disciplinares. Esta doble perspectiva se vuelve fundamental ya que “son los recursos lingüísticos y discursivos los que construyen el conocimiento y las fundaciones ideológicas en que las prácticas científicas descansan” (Halliday y Martin, 1993, citado en Moyano, 2010: 467), por lo que para comprender y producir la ciencia es imprescindible el dominio lingüístico y discursivo de los textos científicos.

Se organizó entonces una jornada de promoción y orientación del trabajo en duplas, dirigida a los docentes de ambas instituciones donde se expuso el trabajo del PRODEAC con el fin de difundir su fundamentación teórica y su metodología de trabajo.

Algunos docentes se sumaron a la propuesta e integraron distintas duplas en las que elaboraron en forma conjunta una estrategia de intervención sobre la lectura y/o la escritura académica con el fin de concientizar del carácter determinante del lenguaje en la construcción y circulación del saber y mejorar el desempeño de sus estudiantes. Algunos de los aspectos lingüístico-discursivos que se trabajaron fueron los relacionados con la coherencia y las estrategias de cohesión textual, la importancia del contexto discursivo y el reconocimiento del género, las secuencias textuales y los tipos de textos, y aspectos sintácticos, de ortografía y de puntuación. Se implementaron actividades como guías de lectura, actividades relacionadas con la búsqueda del tema del texto e identificación de ideas relevantes del mismo, producción de textos expositivos a partir de la identificación de argumentos, explicación de vocabulario y conceptos específicos sobre la disciplina involucrada, elaboración de resúmenes e informes a partir de textos académicos, entre otros.

A su vez, en una instancia de convocatoria ampliada, estos docentes que trabajaron en duplas expusieron sus experiencias a otros con el objetivo de dar a conocer sus intervenciones.

### **Elaboración de pósteres y participación en coloquio**

En ocasión de realizarse en Paysandú el Coloquio “Desafíos de la Educación científica” (noviembre de 2013), alentamos a nuestros estudiantes a tener un contacto temprano en instancias que como en este caso, están destinadas al intercambio de conocimiento y al debate de cuestiones teóricas y metodológicas entre diferentes actores universitarios de diversas disciplinas del ámbito local, regional y nacional. Además,

en ese marco, creamos el espacio “Experiencias enriquecedoras en Educación Superior” para la presentación de pósteres, con el fin de estimular la participación activa de los estudiantes en dicho evento, contribuir al mejoramiento de sus competencias escritas y orales para la comunicación y favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional. A los interesados en participar se les ofreció orientación para la elaboración de los pósteres y, a su vez, se invitó a los docentes del Grupo a formar parte de esta iniciativa de intervención docente. En una de las reuniones del Grupo se abordó la importancia de acompañar a los estudiantes para la participación como expositores en jornadas académicas, dado el valor epistémico y discursivo que estas tienen, como ha sido señalado por Padilla y Carlino:

El hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en donde su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, sólo aprobar la asignatura (Padilla y Carlino, 2010: 162).

En concordancia con estas ideas, se realizaron tres talleres en los que trabajaron docentes y estudiantes de variadas carreras universitarias, que debieron elegir una experiencia para contar, escribir un resumen, definir el diseño del póster y finalmente presentarlo en una situación real de comunicación. Paralelamente, se realizó un seguimiento virtual que permitió la retroalimentación de los docentes y la progresiva mejora de las producciones de los estudiantes. Además, los trabajos fueron incluidos en una publicación en formato digital (*e-book*), lo que también significó una nueva experiencia y una motivación adicional para los participantes. Consideramos que el proceso fue sumamente enriquecedor para quienes presentaron pósteres ya que constituyó una primera oportunidad de intervenir en un evento académico en el rol de autor. Este tipo de experiencias que implican la elaboración de ponencias grupales, han sido consideradas fundamentales como medio para introducir a los estudiantes en la cultura académica (Padilla, Douglas y López, 2010).

### **Socialización de experiencias de los docentes integrantes del Grupo**

A lo largo de dos años de existencia del Grupo, se han socializado las experiencias de algunos docentes que lo integran, tanto relatando prácticas de lectura y la escritura realizadas en el aula, como compartiendo su experiencia como expositores en diferentes eventos académicos en el país y en el exterior. La elaboración y uso de guías de lectura, la redacción de informes y proyectos, y la experiencia de trabajo en duplas docentes son algunas de las intervenciones del primer tipo mientras la participación en las “VIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación Superior”, realizadas en Buenos Aires en 2012, y el Seminario “La enseñanza de la lectura y de la escritura en educación superior” realizado en Montevideo, en 2013, son ejemplos del segundo. En todos los casos las instancias realizadas fueron de carácter abierto a los colectivos docentes de ambas instituciones, lo que ha favorecido la instalación del tema también fuera del ámbito del Grupo.

### **Reflexiones finales y perspectivas**

Aspirando a contribuir a la mejora de la calidad educativa del Centro Universitario y el Instituto de Formación Docente de Paysandú, nos hemos propuesto crear un espacio para la profundización teórica, la reflexión y el intercambio de saberes y experiencias sobre la alfabetización académica entre los docentes de ambas instituciones, para promover el acompañamiento a los estudiantes en la superación de sus dificultades de comprensión y producción de textos académicos, y contribuir a la comprensión de la importancia de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje.

En ese sentido, hemos propuesto una secuencia de actividades variadas para el abordaje de la alfabetización académica, en la que se estimuló el protagonismo de los docentes y la interacción entre ellos. Consideramos que, hasta ahora, hemos transitado una fructífera etapa de sensibilización que ha incluido instancias de formación, así como encuentros del Grupo con valiosos aportes de sus integrantes, incluyendo exposiciones sobre iniciativas pedagógicas realizadas en el aula y experiencias de participación en eventos académicos. Si bien se ha avanzado, el número de docentes comprometidos con el tema es pequeño y, aún entre ellos, la participación no ha sido homogénea, ni en los encuentros presenciales ni en

la utilización del espacio virtual. A nivel institucional, se ha logrado apoyo económico de las estructuras centrales para la organización de eventos sobre la temática de la lectura y la escritura en la educación terciaria, que han nucleado docentes de ambas instituciones a nivel nacional, con participación de invitados extranjeros. Así, la atención a la alfabetización académica ha trascendido el ámbito concreto del Grupo de estudio interinstitucional creado, aunque este parece ser el núcleo desde el cual podrían emerger los impulsos para seguir abordando la temática.

Los resultados obtenidos en prácticas concretas de intervención en el aula ensayadas por docentes del Grupo son apenas incipientes y corresponden a iniciativas aisladas, pero las consideramos muy valiosas como antecedentes.

Continuaremos trabajando para lograr la consolidación del Grupo, profundizar en el tema haciendo dialogar la práctica con los abordajes teóricos, incrementar la participación de docentes y fortalecer la utilización del espacio virtual para la comunicación y el intercambio. Es preciso también comenzar a desarrollar procesos de investigación que permitan comprender qué tipo de situaciones de lectura y escritura pueden favorecer la apropiación de contenidos disciplinares, cuáles condiciones institucionales contribuyen a crear dichas situaciones y otras interrogantes que abonen el interés y el debate en torno al tema.

Consideramos que queda mucho por hacer a la interna de cada una de las instituciones para generar una comprensión profunda del sentido de la propuesta y para lograr políticas institucionales que permitan a los docentes continuar su formación y dedicar tiempo y esfuerzo a la enseñanza de la lectura y la escritura en cada una de las disciplinas. Tenemos gran expectativa en el fortalecimiento de los lazos que se han ido creando dentro del Grupo y con colegas que tienen un recorrido más largo en este tema, principalmente en Argentina, pero también en otros países de Latinoamérica.

Nos alienta la convicción de que las actividades compartidas y las vivencias que en ella se generan propician un acercamiento humano que acorta distancias y habilita el diálogo, único camino posible para conciliar posturas y lograr el mejoramiento de la Educación que es el fin último de nuestros esfuerzos.

## Bibliografía

- Arocena, R. (2008 a). Informativo del Rectorado N° 59. [blog]. Recuperado en: <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=34#more-34>
- (2008 b). Informativo del rectorado N° 42. [blog]. Recuperado en: <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?m=200808>
- Braidot, N. B., Moyano, E., Natale, L. y Roitter, S. (2008). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. *Trabajos Completos. VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Recuperado en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Braidot-Moyano-Natale-Roitter.2008.Ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-como-politica-institucional.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [revista virtual]. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. ISSN 1405-6666
- García, M. (2010). La cooperación ANEP UDELAR. *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*. (131 – 152) Montevideo: ANEP - CODICEN.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En: Carlino, P. (coord.). *Textos en contexto. Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires: Ed. Asociación Internacional de Lectura.
- Moyano, E. (2010) Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*. 43(74), 465-488.
- Padilla, C. y P. Carlino. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En: *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. (153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Arial.
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. Una mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Revista latinoamericana de lectura*. Vol. 31, N° 2, pp. 6-17. [revista virtual]. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312134>

Stagnaro, D y C. Chosco Díaz. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En: Natale, L. (Ed.). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* (95–128). Los Polvorines: UNGS. ISBN 978-987-630-151-0. [libro virtual]. Recuperado en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>

---

Silvia María Grattarola Adinolfi es profesora de Literatura (IFD Paysandú) y magíster en Educación (Universidad ORT, Montevideo). Es Directora efectiva del Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pissano” de Paysandú y docente en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

---

Susana Kanovich Szulc es licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de la República) y magíster en Educación (Universidad ORT, Montevideo). Es profesora adjunta en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Centro Universitario de Paysandú (Universidad de la República).

---

María Victoria Olazábal Paradiso es licenciada en Letras (Universidad de la República) y magíster en Profesorado de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Alcalá, España). Es docente en la Universidad de Trabajo del Uruguay (ANEP).

---

# LA CAMPAÑA DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA PARA LA RECONSTRUCCIÓN (1973-1974). UN PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

---

Paula Medela

[paulamedela@hotmail.com](mailto:paulamedela@hotmail.com)

Universidad Nacional de Luján

Buenos Aires – ARGENTINA

---

## Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto PICTO: “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones políticas y prácticas, entre la colonia y el siglo XX” que se lleva a cabo en forma conjunta entre la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional de Luján de la República Argentina. También forma parte del proyecto HISTELEA: “Historia de la Enseñanza y de la Lectura y la Escritura: accesos y exclusiones a la Cultura Escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI” del equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Entre los objetivos específicos de ambos proyectos se propone analizar de manera comparativa las campañas estatales nacionales de alfabetización en Argentina y las campañas alternativas surgidas en la sociedad civil.

En este caso particular estudiaremos la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción Nacional (CREAR) llevada a cabo entre 1973 y 1974. El objetivo principal consistirá en analizar la CREAR como una propuesta política- pedagógica para la Educación de Adultos que presentaba como finalidad disminuir los índices de analfabetismo y deserción escolar en la Argentina. Nos centraremos en analizar los principales fundamentos pedagógicos freireanos en los que se basó dicho proyecto de alfabetización en su planificación y organización como así también la metodología de palabra generadora promovida por la campaña y desarrollada por el pedagogo brasileño en sus experiencias de alfabetización y en sus primeros libros. A partir de este análisis concluiremos que la CREAR representó un proyecto educativo para la Educación de Adultos desde la perspectiva de la Educación Popular que presentaba como finalidad la formación de sujetos adultos activos, participativos y autónomos.

**Palabras clave:** CREAR - alfabetización - adultos

---

## El marco político pedagógico de la CREAR.

La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción fue un proyecto de alfabetización para adultos, de alcance nacional, impulsado desde la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), diseñada y llevada a cabo, como se hizo referencia anteriormente, entre 1973 y 1974, durante la presidencia provisional de Raúl Lastiri y el tercer gobierno de Juan Domingo Perón.<sup>1</sup>El Ministerio de Educación estaba a cargo de Jorge Taiana y la DINEA bajo la dirección de Carlos Grosso.

---

<sup>1</sup>Cámpora había renunciado en julio de 1973 después de cuarenta y siete días de gobierno. Asumió provisionalmente Raúl Lastiri, titular de la cámara de diputados, hasta que se llamó a elecciones el 23 de septiembre del mismo año y fue elegido nuevamente Perón como presidente. (Rapoport, 2007: 548)

La campaña se enmarcó en un gobierno popular que presentaba como proyecto la Reconstrucción y Liberación Nacional. El Ministerio de Educación tuvo una fuerte influencia de la pedagogía nacionalista popular liberadora con presencia de los fundamentos pedagógicos peronistas, desarrollados entre 1945-1955 y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Esta corriente tuvo mayor despliegue en la DINEA siendo sus prioridades para la educación de adulto erradicar el analfabetismo.

Se partió de considerar como una situación problemática los índices de analfabetismo y de deserción escolar de la población adulta. El plan trienal 1974-1977 (1974: 19) hacía referencia a que el 42% de personas mayores de 14 años no habían concluido sus estudios primarios y el 8,6% era analfabeta. Se propuso para combatir el analfabetismo introducir un cambio radical en la perspectiva pedagógica de la Educación de Adultos.

Los principios de la Educación Permanente, la construcción de una pedagogía centrada en las características del adulto, la relación recíproca entre la enseñanza y el aprendizaje fueron los principales fines educativos de esta propuesta educativa que los planificadores se propusieron para revertir el nivel educativo de las personas adultas. En el material compilado por ministerio de educación nacional (2008) sobre la CREAR encontramos la siguiente frase del ministro de educación Jorge Taiana:

Frente a eso es necesario hallar una solución diferente, cambiar el sentido de la enseñanza. El “enseñar” debe ser sustituido por el “aprender”, por el aprendizaje integral. La pedagogía tradicional, la enseñanza del niño, debe ser sustituida por la enseñanza y el aprendizaje del hombre total. Se trata no de enseñar como de aprender, de llegar a la conclusión de que el mundo no se divide en educadores que saben y educandos que aprenden sino de reconocer que hay una estrecha interrelación. Nadie enseña en forma absoluta y nadie se limita a aprender, el que enseña también aprende y el que está aprendiendo está enseñando. Además, no hay edades fijas para aprender y edades fijas para aplicar lo que se aprendió. El hombre niño, adulto, anciano aprende desde que nace hasta que muere, en un proceso que no tiene interrupciones y en el cual el ser humano debe actualizarse, “reciclarse” permanentemente.(10)

Los objetivos de la CREAR excedían los propósitos pedagógicos de la alfabetización, presentaban un espíritu de transformación política expresada en la intención de ejecutar un cambio estructural de la DINEA acorde a las necesidades del país y al proyecto político de reconstrucción nacional con la plena participación del pueblo. Se contó con una participación importante de distintos actores y sectores de la sociedad civil que estuvieron comprometidos con este proceso político de transformación social que promovía el gobierno nacional y popular. La intención de generar un proceso de movilización que permitiera la planificación, participación y ejecución de un proyecto educativo revolucionario convocaba a otros referentes del sector gubernamental, académico y organizaciones de base como ser: otras dependencias del ministerio de educación y otras áreas del gobierno, organismos provinciales, universidades nacionales, sindicatos, gremios, cooperativas, ligas agrarias, comisiones vecinales y organizaciones juveniles.

La participación juvenil estuvo impulsada, en gran medida, por un sector de la iglesia católica, preferentemente representado por el movimiento de sacerdotes del tercer mundo que se orientaba al progresismo religioso y a la participación política social. Un grupo de obispos latinoamericanos, adherentes a la teología de la liberación, promovían y capacitaban a los jóvenes en el trabajo comunitario a través de acciones directas que colaboran en las condiciones sociales del pueblo, particularmente de los sectores sociales más marginados. Muchos de estos jóvenes, a su vez, militaban en distintas corrientes de la juventud peronista y vinculaban sus ideas revolucionarias con prácticas católicas populares. Así lo expresaba el coordinador de la CREAR de la zona de Morón:

Yo egreso en diciembre del '71 del Instituto Superior del Profesorado de Joaquín V. Gonzales, como profesor de matemática. Ahí ya tenía una militancia, política o pastoral, diríamos. En ese momento trabajaba siempre. Yo trabajo desde la adolescencia, cuando estaba en cuarto o quinto año del secundario, por el '66-'67 empiezo a trabajar en una parroquia de Villa Tesei llamada “Medalla Milagrosa”. Un fuerte grupo juvenil y sacerdotes, que después se vincularon con los sacerdotes para el tercer mundo, teníamos una instancia pastoral muy fuerte. En ese momento ya notábamos los pibes en la calle, los pibes y las chicas, que en enero y febrero no tenían dónde ir, y creamos un programa que se llamaba “Vacaciones útiles”. Juntamos como cuatrocientos pibes, tirando una pelota y juegos, eso fue también por ahí, por el año '68-'69; y bueno, estábamos vinculados a la parroquia y nos enteramos que el ministerio, ya en el '73 largaba una campaña de alfabetización.



A través de esta experiencia se propusieron como objetivo vincular una propuesta educativa con un proyecto político que consistía crear las condiciones en los sectores sociales más postergados para generar un cambio radical en su situación de vida.

En esta línea el propósito de la CREAR se desmembraba en tres tipos de objetivos que formaban parte de una educación integral del adulto, según lo expresa el material compilado sobre la campaña de alfabetización iniciada en 1973 por el Ministerio de Educación Nacional (2008: 19-22). Los objetivos presentaban las siguientes características: **de carácter político social**, expresaban la intención de formar a los adultos en la participación política comprometidos con los cambios estructurales que el nuevo gobierno intentaba llevar a cabo y con una participación específica en la gestión y organización de los servicios educativos; **de carácter económico social**, el objetivo se concentraba en capacitar al adulto en la comprensión del proceso productivo y prepararlo para el trabajo a través de una actualización en sus conocimientos, habilidades y destrezas. Así también se expresaba la intención de lograr la participación de los adultos en el proceso productivo a través de su colaboración en los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión; **de carácter andragógico**, el propósito era generar una acción educativa concientizadora y liberadora con formación en una conciencia crítica, que promoviera en el adulto la capacidad para transformarse en un educador y en un educando. Por último, en relación **al carácter lingüístico-cultural** tenía como propósito promover la participación del adulto en la creación de una cultural local y nacional con sustento en el proceso de liberación nacional; por otro lado se propiciaba la revalorización del universo cultural del pueblo a través del desarrollo de las potencialidades creadoras con identificación en la clase trabajadora.<sup>2</sup>

En cuanto a la organización de la CREAR, el proyecto implicaba una estructura descentralizada y regional. La coordinación ejecutiva de la campaña recaería en las delegaciones provinciales. A partir de una propuesta educativa que respetaba el federalismo, el Estado Nacional propuso una estructura regional que atendiera a las necesidades de cada provincia. En este sentido, el proyecto se distribuyó en cinco regiones: Región I - NEA y Litoral- que comprendía las provincias de Entre Ríos, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Santa Fe; la Región II - Centro y Cuyo - las provincias de Mendoza, Córdoba, San Juan y San Luis; la Región III -NOA- las provincias de Salta, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán; Región IV- Patagonia y Comahue- : Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego; Región V – Pampeana- Capital Federal, Buenos Aires y La Pampa.

En este sentido el proyecto de alfabetización con alcance nacional, basado en los principios de la Educación Popular abarcaba los distintos aspectos de la formación del adulto contextualizándolo como sujeto protagonista de este proceso de enseñanza y aprendizaje y asimismo como sujeto político comprometido con el cambio estructural que desde el gobierno se estaba impulsando.

### **La pedagogía de Freire y el método CREAR.**

La propuesta política-pedagógica de la CREAR se basó en los principales fundamentos pedagógicos de la teoría de Paulo Freire de los años sesenta y setenta plasmadas en sus primeras obras: Educación como Práctica de la Libertad y Pedagogía del Oprimido.

La concepción de Educación Liberadora basada en el diálogo entre el educador y educando, la formación de la conciencia crítica de los sectores oprimidos para la transformación social fueron los principales pilares de la teoría de Paulo Freire presentes en la CREAR.

En cuanto a la propuesta de alfabetización, el método de palabra generadora que Freire desarrolla en Educación como práctica de la Libertad y que llevó a cabo con los adultos analfabetos de las zonas rurales del Nordeste presentaba similitud con el método CREAR planificado y diseñado por la Campaña de Reactivación Educativa para Reconstrucción.

El método CREAR establecía todos los pasos que el alfabetizador debía seguir para llevar a cabo la enseñanza de la lectura y escritura. Partía de considerar, al igual modo que Freire, la construcción de un sujeto histórico y social protagonista del proceso de liberación. Este proceso de liberación se constituía en

<sup>2</sup>La propuesta de Educación asistemática en el proyecto político de la DINEA tenía un valor estratégico importante. Este espíritu transformador consistía en la gestación de un sistema desescolarizado de educación permanente de adultos. El modo de llevarlo a cabo fue a través de la articulación entre lo escolarizado y la no escolaridad y un proceso gradual de organización distrital que contenía los centros de educación popular creados por la CREAR y nuevas organizaciones llamadas Núcleos Educativos Comunitarios (NEC) que participaban escuelas o centros y diversas organizaciones comunitarias locales que incluían el rol del “promotor cultural”. Los nuevos planteos de esta propuesta son la apertura del sistema para su profunda transformación siendo los mismos destinatarios los que llevarían a cabo la propuesta. (Rodríguez, 1997:310)

comunidad y en solidaridad con otros a través de la formación de hombres independientes comprometidos con su comunidad y con el proyecto de transformación social. La campaña contemplaba las características particulares del sujeto adulto expresadas en las necesidades e intereses de la clase trabajadora y de los marginados.

La Educación de Adultos debía promocionar aprendizajes que posibilitaran a los trabajadores el desarrollo y crecimiento de su propia cultura. Los encuentros de enseñanza y aprendizaje debían llevarse a cabo en los espacios de inserción de los adultos: sindicatos, fábricas, unidades básicas y organizaciones comunitarias. De este modo, según lo expresa el manual de orientaciones para los alfabetizadores: “El pueblo educa al pueblo”, las propuestas de aprendizaje debían estar relacionadas con situaciones de experiencias concretas y no a enunciaciones abstractas y generales que no pertenecieran a la cultura popular.

En este contexto el conocimiento se construiría con el aporte de los saberes de los todos los que participaban del espacio de alfabetización, no había alguien que lo supiera todo y otros no que no supieran nada. La propuesta de enseñanza se fundamentaba en una metodología participativa basada en el diálogo que contemplaba formas de trabajo grupal a través de la concepción problematizadora y liberadora de la educación que Freire desarrolla en sus primeras obras. En donde el acto de conocer se centraba en la problematización del hombre en su relación con el mundo.

El método CREAR contemplaba distintos momentos:

1. Momento de relevamiento del universo vocabular. Implicaba la investigación y relevamiento de las situaciones más significativas de los adultos por parte de los organizadores de la CREAR. Estas situaciones se traducían en palabras generadoras que pasaban a constituirse en los disparadores de los momentos de reflexión y alfabetización. El universo vocabular incluía diez palabras nacionales y una cantidad de palabras regionales. De esta manera, estaba constituido entre 18 y 25 palabras generadoras. Las palabras nacionales se agrupaban en las siguientes unidades temáticas: la unidad socio-política-sindical con las palabras: voto, delegado, compañero y sindicato; la unidad socio-política-laboral con las palabras: campesino, máquina, trabajo y la unidad de integración nacional y latinoamericana con las palabras: pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada.

2. Momento de motivación. Una de las tareas que tenía que llevar a cabo el alfabetizador era la conformación del grupo de personas para emprender el proyecto de alfabetización. Esto implicaba en muchos casos la recorrida por instituciones y organizaciones barriales para identificar adultos que no supieran leer y escribir. El trabajo de motivación continuaba cuando se iniciaba el proceso de alfabetización que consistía en hacer adquirir interés a los futuros participantes en la experiencia y en los contenidos que la CREAR impartía. La apreciación de la realidad del adulto y la identificación de sus necesidades por parte del alfabetizador se convertían en estrategias importantes para alcanzar la motivación de los sujetos.

3. Momento de la información y reflexión. El objetivo principal era trabajar la reflexión grupal sobre la palabra generadora. Esta reflexión era conducida por el coordinador del grupo hacia temáticas relacionadas con sus condiciones de vida y a problemáticas de alcance nacional. Incluía también un momento de información por parte del coordinador en relación a contenidos de otras áreas del conocimiento que tendían a problematizar, abrir la reflexión y el debate entre los adultos. La dinámica consistía en la presentación de la palabra generadora acompañada de una lámina que motivaba el diálogo y la discusión grupal. A modo de ejemplo, en el registro diario de una alfabetizadora encontramos las expresiones de un grupo de mujeres que concurrían a unidad básica para aprender a leer y escribir. En este caso, la palabra generadora era “leche” y la coordinadora registraba las opiniones de las mujeres, mayoritariamente amas de casa:

El problema de que algunos chicos toman leche y otros no, la madre tiene que salir a trabajar, el tema de los pobres con el tema de la leche. Matilde cuenta que cuando era chica la inundación no los dejaba ir al pueblo y no tenían azúcar y pan y como tenían una vaca y verdura la madre los alimentaba y estaban gordos. Tita que cuando trabajaba en la casa de una señora que tenía seis nenes había seis jarritos para tomar la leche. La leche es importante para crecer, todos tienen que tomar leche para crecer.

¿Cuál es la solución para la pobreza? Que trabajes, puede que el barrio te ayude, la comunidad. Yo tengo ganas de ayudar pero si me entero que trabajan no los ayudo más. El gobierno tendría que ayudar el gobierno da una copa de leche, a cada chico aunque es difícil.

Las expresiones de las mujeres reflejaban el problema social relacionado con el acceso a los alimentos de los sectores más pobres y las acciones que se podrían llevar a cabo para resolver el problema. La presentación de la palabra generadora no se limitaba al debate y a la reflexión sino que el alfabetizador podía convertirse en portador de información. En el material compilado por el Ministerio encontramos contenidos que el coordinador podía utilizar para compartir en los distintos encuentros. Por ejemplo en relación a la palabra generadora “leche” identificamos la siguiente definición:

La leche es el único alimento que tiene calcio en buena cantidad indispensable para fortalecer los huesos, dientes y cerebro. Se deben consumir también productos derivados de la leche, como queso, manteca, y combinar estos con otros elementos como carne, pescado, huevos, verduras, cereales, grasas, aceite y azúcar. (108)

Incluía también un componente social y político:

¿Cuál es la causa por la que no consumimos suficiente leche?

¿Cuál es la causa del alto precio de la leche?

Sabemos que la desnutrición perjudica el crecimiento de los niños y su capacidad de aprender e instruirse, retarda su desarrollo, ¿quién tiene la culpa de esto?

La falta de trabajo. El bajo salario de los trabajadores. La falta de educación. Todo esto demuestra que este problema está ligado a la economía del país a una política de mejor distribución de los bienes de la Nación.

¿Quiénes son los dueños de las grandes estancias que suministran leche a la población? ¿Quién impone los precios a la leche y sus derivados? (108)

La pregunta que aquí se presentaba inducía a la reflexión grupal y al desarrollo de la conciencia crítica, del mismo modo que propone Freire. En este caso, a partir de un análisis sobre su realidad inmediata se buscaba relacionarlo con los problemas nacionales con la intención de sentar las bases del proceso de transformación social que el nuevo gobierno impulsaba en el marco de la reconstrucción nacional y popular.

El desarrollo de las dinámicas grupales que el momento de información y reflexión contemplaba incluía aportes de la psicología social de Pichon Riviere. La propuesta pedagógica abarcaba el trabajo grupal a través de técnicas participativas en donde el coordinador actuaba como orientador favoreciendo la comunicación y el diálogo al interior del grupo. La observación y el registro de todo lo que acontecía a nivel grupal también eran tareas del coordinador como modo de sistematizar la experiencia y producir conocimiento a partir de una construcción colectiva que llevara a la organización de la comunidad para participar en el proceso de transformación social. Un ejemplo de esta dinámica grupal lo vemos reflejado en el siguiente relato de una alfabetizadora que enseñó a leer y escribir a los obreros de una fábrica de ladrillos refractarios ubicada en la localidad de Haedo, provincia de Buenos Aires:

...te cuento cómo es la lámina para que veas el trabajo que hacíamos, hay un fondo donde se ve la naturaleza, un bosque, todo en blanco y negro carbonilla, un bosque y más adelante se ven hombres trabajando, cortando leña, cepillando, entonces vos les mostrabas eso, les decías “vamos a hablar un ratito” “¿qué ven acá?” [...] “ah [...] eso me hace acordar al bosque que yo [...]” “¿y cómo era? ¿Qué árbol te parece que es?” Bueno, hablás de todo. “¿Qué les parece que son estos hombres?” “están trabajando, este está cepillando, este [...] y se reían [...]” “¿y este que está acá?” [...] “este es el capataz”, “¿por qué?” “y, ¿no ve que no hace nada?” (Risitas) “está ahí vigilando, ortiva”. Entonces, después de que ellos ya lo manejaban [...] estás como una hora trabajando, porque vos lo que querías era trabajar concepto de cultura y la naturaleza. Naturaleza no es lo mismo que la cultura [...] de ahí sacabas esto. Y entonces ahí ellos le ponían un título, o vos los llevabas al título, no me acuerdo, ponele que fuera mesa, mate...

Este momento de la propuesta se llevaba a cabo con los aportes de los saberes de todos los que participaban del encuentro produciendo un intercambio que concluyera en la construcción colectiva del conocimiento y en la conformación de grupos operativos.

4. Momento de la lectura y escritura. Después de la etapa de reflexión se trabajaba el momento de la lectura y escritura que consistía en enseñar a leer y escribir a los adultos a partir del método de palabra generadora. Se presentaba la palabra completa acompañada de la imagen y descompuesta en sílabas. Otro recurso con el que contaba el adulto era la ficha de descubrimiento, la cual contenía todas las sílabas que

se desprendían de la palabra generadora, posibilitaba ampliar su universo vocabular y aprender a leer a partir de la combinación de sílabas. Por ejemplo, para la enseñanza de la palabra *leche* se descomponía en sílabas: *le-che*. Con la ficha de descubrimiento se mostraban las sílabas que se podían desprenderse de la palabra generadora, como ser: *la, le, li, lo, lu, cha, che, chi, cho y chu*. Se trabajaba sobre el reconocimiento de las sílabas enseñadas y sobre las que pertenecían a la familia, complementándose con actividades de pronunciación fonética.

A partir de los ejercicios orales en los que hubo conocimiento y reconocimiento de las letras y palabras posibilitando un verdadero aprendizaje; los adultos iniciaban sus actividades de escritura (primero realizaban actividades de lectura y luego de escritura). El coordinador escribía la palabra a enseñar en letra de imprenta mayúscula y en cursiva; una palabra del universo vocabular u otra descubierta que hubiera resultado significativa. Se hacía hincapié en la actividad motriz que requería el ejercicio de la letra cursiva. Los alumnos realizaban actividades de escritura en sus cuadernos copiando las fichas de descubrimiento en letra cursiva y también armaban oraciones oralmente para luego escribirlas en el cuaderno. Una de las experiencias de trabajo de lectura y escritura con la palabra *leche* la podemos encontrar en el registro de la alfabetizadora que se mencionó anteriormente:

Desideria es la única que no sabe nada, todo los demás sabían manejar algo. Anselma la ayuda, no hubo problema con la palabra porque toda la reflexión surgió en torno a la leche. Cuando tuvieron que crear surgió la palabra “charlá” y salió “chala”. Al escribir Desideria tuvo problemas porque era la primera vez que lo hacía, todos los demás ya algo habían escrito. A partir de la ficha de descubrimiento surgen las siguientes palabras: chucha, lucha, lucho, chile, chacha, choclo, chola y chucha.

En esta experiencia se reflejaba el intercambio entre los adultos y los distintos conocimientos que se ponen en juego a partir del planteo de una situación de enseñanza que ayudaba a la comprensión de la lectura y la escritura en detrimento de actividades puramente mecánica.

A partir del desarrollo de estos cuatro momentos concluimos en la importancia que otorgaba la palabra y sus distintos sentidos en el todo el proceso de alfabetización que la CREAR impulsaba. La selección de los vocablos implicaba la aplicación de criterios fundamentados en la significatividad del contexto social y cultural del adulto que comprendía a su vez una composición sencilla y familiar para los adultos. El rol de disparador del debate y el intercambio sobre cuestiones relacionadas con sus condiciones sociales de vida y la posibilidad de generalizar a nivel nacional contribuía al desarrollo del pensamiento crítico y aportaba a la relación entre reflexión y acción tal como está presente en el pensamiento freireano. Asimismo, la palabra constituía una herramienta para la apropiación de la lectura y escritura, contextualizada en un tiempo y espacio que aportaba a la construcción de sujetos autónomos y protagonistas de su propia historia, tal como se proponía la campaña en un sentido político.

La selección de las palabras formaban parte también de la cultura política del momento (a modo de ejemplo los vocablos: voto, delegado, compañero y sindicato) que se encontraba en estrecha relación con la cultura popular de los adultos. El coordinador de la CREAR en la zona de Morón nos decía:

“...vos entrabas a una casa y tenías la foto de Perón, la Virgen y San Cayetano, para la gente era todo lo mismo, más allá del cura, más allá [...] no era un tema solamente religioso, el tema del trabajo, estaba todo muy ligado ahí...”

En este sentido resulta interesante destacar el lugar que ocupaba la palabra generadora y los distintos componentes que integraba: el contexto social y cultural del adulto, el político a través de su connotación ideológica y como disparadora de la organización y construcción de un movimiento político y social a través de la participación activa del adulto.

## Conclusiones

La propuesta de alfabetización de adultos de la CREAR representaba una práctica social y política de la enseñanza de la lectura y escritura presente de manera constante en todos los momentos de la campaña, desde la planificación y la organización hasta en la acción de enseñar a leer y escribir a los adultos. Reflejaba la perspectiva antropológica y política de Freire, vigente en la década del sesenta y setenta y que revolucionó en muchos educadores la manera de entender la enseñanza y las prácticas. Ampliamos esta idea con las definiciones de Freire que plasmó en Educación como práctica de la libertad (1969):

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida que le pierda miedo a la libertad, en la medida que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez, de solidaridad. (14)

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar con él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (14)

La perspectiva humanista y concientizadora de la alfabetización y la Educación de Adultos son dimensiones presentes en la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción a través de la consideración del adulto como parte de un sujeto histórico y político comprometido con el proceso de transformación social que desde el gobierno se estaba impulsando.

Por otro lado, los fines político-pedagógicos de la CREAR expresaron una ruptura con el modelo normalista y tradicional vigente en la Educación de Adultos a través de la promoción de prácticas representativas de la Educación Popular. En este sentido se partía de trabajar sobre los emergentes de la realidad de los sectores sociales oprimidos y crear un proceso de concientización crítica en relación a sus condiciones su vida con el fin último de liberarse de esa opresión social y constituirse en sujetos autónomos.

La metodología del trabajo pedagógico requería de la cooperación y organización democrática y la construcción de relaciones pedagógicas horizontales que avizoraban la construcción de proyectos alternativos para la Educación de Adultos. La CREAR materializó los fines filosóficos, políticos y pedagógicos del gobierno nacional y popular. Asimismo la Educación Popular surgió como una herramienta de la lucha política de las distintas organizaciones políticas, religiosas y eclesiales que se venía gestando previamente al gobierno de Cámpora y pasó a constituirse como política de Estado durante el tercer gobierno peronista.

Los aportes sobre la educación y la liberación que desarrolló Freire posibilitarían el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso que contribuiría a la comprensión y transformación del contexto social de opresión. En este sentido la liberación como proyecto político y social se expresó también en el terreno cultural. La lectura de Freire por parte de estas organizaciones juveniles fuertemente politizadas aportaba herramienta para el trabajo social con los sectores populares en los distintos espacios culturales de pertenencia de los adultos.

Esta propuesta de alfabetización de adultos duró poco tiempo. La política justicialista que sucedió el gobierno de la reconstrucción nacional, luego a la muerte de Perón, determinó el cese de muchas de las acciones planificadas por la DINEA. No solo las relacionadas con la CREAR sino con los programas de nivelación y seguimiento de los estudios primarios y secundarios. A partir de 1974 comienza una etapa de desmantelamiento del sector que se inicia durante la gestión ministerial de Oscar Ivanissevich.

El avance progresivo de sector de derecha del peronismo, durante el gobierno de gobierno de Perón e intensivamente en la presidencia de Isabel Martínez hizo que la CREAR llegara a su fin. Muchos de los profesionales, alfabetizadores y educadores que participaron de la experiencia fueron víctimas de la fuerte represión a cargo de las FFAA a partir del golpe militar de 1976.

Si bien la CREAR tuvo una corta duración y sus ambiciosos objetivos no lograron consolidar una propuesta de Educación de Adultos alternativa, sus fundamentos políticos-pedagógicos resultaron ser un proyecto radical, situado en un contexto social, político y económico que le otorgó lugar. Las ideas de Freire articularon con el pensamiento político, social y cultural de la Argentina de los años setenta. La rigurosa organización, planificación y ejecución de la CREAR posibilitó un trabajo en sintonía entre la clase dirigente y la militancia política cruzados por el pensamiento de Freire y el discurso peronista.

## Bibliografía

- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.  
 ---- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.  
 Ministerio de Educación. (1974). *Plan trienal (1974-1977)*. Buenos Aires. Centro Nacional de Documentación e Información educativa.

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008). *Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción (CREAR)*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Pichón-Riviere, E. (1997). *El proceso grupal, del Psicoanálisis a la Psicología social*. Buenos Aires. Ed. Nueva Vision.
- Rapoport, M. (2007). *Historia económica, política y social de la Argentina. (1880-2003)*. Buenos Aires. .Ed. Emecé.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos. En Puiggrós A. (comp). *Dictaduras y Utopías en la Historia Reciente de la Educación Argentina. (1955-1983)*. Buenos Aires. Ed. Galerna.
- 

Paula Medela es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación recibida de la Universidad Nacional de Luján. Se desempeña actualmente como docente e investigadora en temáticas relacionadas con la alfabetización y educación de adultos en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Realiza trabajos de investigación educativa en el marco de las políticas públicas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

# EDUCACIÓN POPULAR Y LIBERACIÓN NACIONAL. LA POLÍTICA DEL PERONISMO PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS. 1973-1974

---

Mariana Tosolini

[mtosolini@yahoo.com](mailto:mtosolini@yahoo.com)

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

---

## Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la política educativa del peronismo en los años 1973 y 1974 para la alfabetización de adultos. La misma estuvo centralizada fundamentalmente en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), pero formó parte de una política más amplia de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) orientada por los principios de la educación popular.

En esta presentación exponemos los resultados parciales de la investigación<sup>1</sup> con relación a las prácticas de lectura y escritura que formaron parte de la propuesta de la DINEA y a la organización de los Centros de Cultura Popular (CECUPO) como espacio de participación comunitaria y educativa.

El interés analítico de este estudio se centra en comprender las relaciones entre las propuestas educativas y sus condiciones de su producción. La construcción metodológica combina las entrevistas a sujetos que participaron de esta práctica educativa, el análisis de los documentos elaborados para la misma y el análisis de otras producciones del momento que nos permitan dar cuenta de la dinámica del contexto histórico social y entender en esa dinámica los recuerdos de los entrevistados, las prácticas sociales, las producciones que daban cuenta de la época, de su dinámica y de sus contradicciones.

**Palabras clave:** educación popular - alfabetización - universo vocabular

---

## Introducción

El periodo en el que se desarrollan estas políticas estuvo signado por las contradicciones internas del movimiento peronista y por el proceso de radicalización política que se vivía no sólo en Argentina sino también en América Latina.

En este contexto, desde la política educativa nacional, la educación del adulto se plantea como una herramienta en el proceso de reconstrucción nacional, partiendo del principio que la dependencia económica es parte de una dependencia cultural, científica y tecnológica, por lo que el proyecto educativo del gobierno justicialista se presenta como la clave de la construcción de nuevas prácticas sociales que tienen por objetivo posicionar al pueblo como sujeto político.

Uno eje que articula los sentidos políticos con la propuesta de alfabetización es la cultura popular, ya que en ella se expresa la preocupación por los grupos subalternos y sus prácticas. En este sentido, la educación del adulto es la educación dirigida a los marginados y es un espacio fundamental para la descolonización pedagógica.

---

<sup>1</sup> Este estudio es parte de la investigación para obtener el grado de doctor, que tiene por objetivo indagar sobre los procesos de implementación de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en Córdoba – Argentina.

Presentamos a continuación los lineamientos generales de estas políticas a partir del análisis de entrevistas a sujetos que participaron en distintos espacios de alfabetización y del análisis de los documentos elaborados desde DINEA.

Luego, desarrollamos las prácticas de lectura y escritura que formaron parte de esta propuesta y de la organización de los Centros de Cultura Popular como espacio de participación comunitaria y educativa.

### **El proyecto político pedagógico**

El gobierno que asume después de 18 años de proscripción es apoyado por los sectores de la izquierda del peronismo.<sup>2</sup> Esta facción del movimiento promotora de una liberación nacional en la línea del socialismo va a proponer en educación un proceso de institucionalización de nuevas prácticas educativas que tienen como eje la liberación nacional y la movilización comunitaria.

En este marco es posible hipotetizar la intencionalidad de crear una nueva institucionalidad en la educación de adultos a través de la modificación de la DINEA para transformar la educación de adultos en educación popular.

En la política de la DINEA puesta en marcha en esos años se expresan concepciones pedagógicas y políticas sobre la educación de adultos comprometidas con el debate político intelectual latinoamericano.

Se encuentra ligada a las concepciones surgidas en América Latina en torno a las Teorías de la Liberación, que plantean una concepción crítica de la dependencia latinoamericana y las políticas desarrollistas. Se recuperan, además, los análisis críticos que se hacían a la educación: la reproducción, las críticas al sistema escolarizado de la educación de adultos, la concepción de la planificación proveniente de los organismos internacionales y la idea de desarrollo nacional. Estos son algunos de los ejes que se entretajan en el discurso y que dan cuenta de la dinámica ideológica en que se gesta, desarrolla e interrumpe la reforma de la DINEA.

El proyecto político pedagógico que articula las políticas estatales para lectura y la escritura se expresa en la reestructuración de la DINEA como parte de una propuesta educativa que parte de los principios de liberación nacional, fraternidad latinoamericana y descolonización cultural.

Estos principios se manifiestan en las definiciones educativas sobre la educación de adultos como educación popular, en la utilización del método de Paulo Freire y en el reconocimiento de la cultura popular como la producción de los grupos subalternos. Desde estos posicionamientos se promueve el rescate de la cultura popular y la participación del pueblo en la toma de decisiones sobre los procesos educativos y la movilización comunitaria, ligados a las discusiones sobre el poder popular.

### **El rescate de la cultura popular como eje articulador de la propuesta de DINEA a través de sus tres estrategias: la CREAR el IAR y las AE**

La DINEA fue creada en 1968 en el marco del impulso de los organismos internacionales por expandir la alfabetización e incluir a la población adulta, promovida en parte por los altos índices de analfabetismo en América Latina. Su génesis estuvo marcada por la orientación desarrollista de esas políticas.

Por esos años se inauguró el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL) a partir de un convenio entre la OEA y la DINEA, destinado a la capacitación y la investigación.

En el corto período de Cámpora en la presidencia y Taiana como Ministro de Educación, la DINEA y la EDA son resignificadas en el marco de una nueva política educativa.

El advenimiento de un proyecto político que pugna por convertirse en hegemónico puso al frente de esta dirección a un grupo de jóvenes provenientes, en su mayoría, de la izquierda del peronismo y con trayectoria en educación de adultos y también en espacios de militancia social.

Estos grupos y en ese panorama político convergen en la construcción de un proyecto educativo que intentaban provocar rupturas con la pedagogía dominante.

La “recuperación de la cultura nacional” (DINEA, 1973) es un eje de acción de la política educativa como parte del proceso de descolonización cultural. Se propone la reestructuración de la DINEA a través de la implementación de tres estrategias: la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la

<sup>2</sup> Héctor Cámpora asume la presidencia de Argentina el 25 de mayo de 1973 y renuncia a su cargo el 13 de julio de 1973. Su cercanía con la izquierda del peronismo lo enfrentó con la derecha sindical. Su Ministro de Educación Jorge Taiana es el impulsor de las políticas educativas objeto de este trabajo, quien permanece en el Ministerio de Educación hasta agosto de 1974.



Reconstrucción (CREAR), el Informe Anual Regional (IAR) y las Asambleas Educativas (AE). La base de las mismas es la movilización comunitaria y el rescate de la cultura popular.

La DINEA con estas definiciones se proponía generar una nueva institucionalidad de la modalidad orientada hacia una educación popular y con propuestas de prácticas educativas de carácter desescolarizado.

Para cada una de estas estrategias la DINEA elabora documentación específica que orientó las acciones de los educadores y estudiantes en los centros.

El documento específico de AE (DINEA, 1973: 1) las define como:

La Asamblea Educativa es un encuentro de los docentes y alumnos de DINEA<sup>3</sup>, que tiene por finalidad discutir en grupos un temario que contempla algunos de los problemas y necesidades existentes, para darles -entre todos- las soluciones adecuadas.

La otra estrategia promovida fue el IAR. Esta actividad se planteaba como una construcción conjunta entre docentes y alumnos de DINEA a realizarse en el mes de septiembre a partir de 1974 todos los años, sobre alguna temática en particular. Suponía un proceso de recolección de información, de procesamiento de la misma y de una sistematización. El objetivo fundamental de esta actividad era la recolección y sistematización de expresiones de la “cultura popular” de las distintas regiones del país, para luego ser utilizadas como contenido en la educación de adultos.

Por último, la CREAR era una campaña de alfabetización que contemplaba varias etapas y que tenía por objetivo último a través de la creación de los Centros de Cultura Popular aportar a la transformación de la DINEA. Sin embargo, se proponía objetivos más amplios, donde la alfabetización era una de sus primeras etapas.

Estas tres estrategias combinan la alfabetización, el reconocimiento de la cultura popular de los alfabetizandos y promueven la participación activa en los procesos educativos y comunitarios. Es por ello que, como planteamos anteriormente, sostenemos que estas reformas estaban en la base de provocar una ruptura con el modelo pedagógico anterior a través de la institucionalización de nuevas prácticas en la alfabetización de los adultos.

## **Las prácticas de lectura y escritura en los Centros de Cultura Popular**

### **Alfabetización y participación comunitaria**

En las políticas analizadas en este trabajo, se resignifican la alfabetización y participación comunitaria orientadas por los desarrollos de la educación popular y los movimientos políticos alternativos al modelo norteamericano y a lo que se proponía de UNESCO desde el Concepto de Desarrollo en la Comunidad.

Desde las estrategias que estructura la política de educación de adultos, los Centros de Cultura Popular (CECUPO) se proyectaban como la base de la nueva estructura de la DINEA. En este sentido, se configurarían como espacios articuladores de lo educativo con las prácticas sociocomunitarias.

Es por ello, que desde el proyecto educativo de la DINEA se promovían las formas de organización de las comunidades y su dinamización en el proceso de reconstrucción y liberación nacional. En este sentido, en los documentos se plantea la participación de las comunidades a fin de potenciar el autodesarrollo y la autoeducación del pueblo. La comunidad debía participar a nivel de decisiones en la organización del proceso educativo. Esta participación se produce con la intervención de los sujetos en la búsqueda de recursos y espacios para el desarrollo de los procesos de alfabetización, su vinculación con otros espacios comunitarios como los dispensarios, las parroquias, los sindicatos, entre otros. En algunos casos, se produjeron vínculos con grupos de estudiantes universitarios que desarrollaban prácticas de formación profesional y trabajo de campo en los barrios.

Un dato interesante para entender la importancia asignada a los procesos comunitarios es que los alfabetizadores debían ser aceptados por la comunidad donde iba a realizarse el proceso educativo. De este modo, el alfabetizador tenía un conocimiento de las prácticas cotidianas de los grupos y las comunidades podían construir un vínculo de confianza en la relación pedagógica.

Desde la DINEA, se pensaba a este alfabetizador como un facilitador de la organización comunitaria. Los sujetos entrevistados así lo señalan:

<sup>3</sup> En principio estaba dirigido a los centros de educación primaria de DINEA. Pero en las entrevistas realizadas se evidencia que también se puso en práctica en los Centros de Cultura Popular implementados desde la CREAR.

La idea era incorporar otras instituciones, pero se creaban (se refiere a los CECUPO) más vinculados con las organizaciones políticas, no recuerdo bien acá, pero en Río Cuarto me parece que estaba más vinculada con unidades básicas, en casa de familias que prestaban para los centros. El problema era conseguir local... pero no se querían formalización institucional que congelaran el proyecto...el centro tenía que estar muy vinculado a la comunidad, según las necesidades de la comunidad, que fuera parte de la comunidad, no eran cosas puestas desde afuera, tenía que participar la comunidad, había que hacer mucho trabajo en territorio: diagnósticos, investigación... ese trabajo lo hacía la coord. Surgían a partir de todo un trabajo previo.

En la zona norte de la ciudad, el coordinador de área recuerda: “me tocó la 14, ya había organizaciones dentro de la villa, había trabajo político previo – 72/73- por el problema de las inundaciones.

En el caso de una de las coordinadoras de base, que venían haciendo un trabajo comunitario como estudiantes de trabajo social, la campaña es solicitada por la comunidad: “como estudiantes a nosotros nos reciben en las asambleas... la CREAM a nosotros nos la pide el barrio... veníamos trabajando sobre todo lo que era trabajo comunitario, teníamos un trabajo ya hecho en la comunidad, el día que la pidieron te digo yo estaba chocha.

Otra coordinadora de base recuerda: “a ese grupo lo armamos nosotros... hicimos la convocatoria a través de la parroquia... trabajábamos muy apoyados por el movimiento tercermundista... trabajábamos con el centro vecinal y con el dispensario.

“También entramos a una villa y hablamos con el puntero para armar un centro y sacamos una foto de una familia: había una mujer amamantando al bebé... me parece que también fue una de las láminas...otra foto cuatro o cinco chicos, estaba la pareja...esa foto con el tiempo la use en otro trabajo para un libro de enfermería comunitaria.

Así podemos observar que, en el documento Bases de la CREAM (DINEA, 1973: 151), se plantea como una de las actividades del alfabetizador o coordinador de base: “Convocar a las asambleas -en caso de que no haya un grupo local de apoyo- donde se discutirán las necesidades y prioridades educativas de cada comunidad y se iniciará el proceso de planificación.”

De lo expresado en el documento de la DINEA es necesario señalar dos cuestiones. Por un lado, el papel de la comunidad en la direccionalidad del proceso educativo centrado en el colectivo y no en la alfabetización como una necesidad situada solo en el plano individual. Por otro lado, el sentido de la planificación también centrado en el colectivo, no como proyección externa y a cargo de expertos.

El objetivo de lograr la participación y el diálogo entre los miembros de una comunidad, tienen un sentido social de análisis de sus problemáticas y de su objetivación como sujetos históricos.

### **Las formas de intervención pedagógica en los CECUPO**

La orientación metodológica de los procesos de alfabetización se basó en la pedagogía de Paulo Freire. El denominado método CREAM se estructuró según los principios planteados en su libro *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1965).

Para el armado del universo vocabular se conformó un equipo nacional de investigación que estuvo a cargo del relevamiento y armado del mismo. Se seleccionaron 30 palabras para usarse a nivel nacional. No obstante, cada provincia podía hacer adaptaciones. En el caso de la provincia de Córdoba, aparte de los materiales nacionales, se utilizaron fotografías elaboradas por el equipo local.

Las palabras nacionales eran: mate, leche, casa, comida, vino, carne, ropa, zapato, hijo, familia, compañero, vecino, villa, yerba, escuela, hospital, campesino, voto, delegado, sindicato, trabajo, máquina, agua, televisión, guitarra, fútbol, pueblo, gobierno, extranjero, América Latina unida o dominada.

Sobre estas palabras se hizo la elaboración de las láminas para utilizar en el proceso de decodificación.

A nivel nacional se construyeron los materiales que orientan el proceso de la alfabetización para trabajar con las palabras seleccionadas: cómo iniciar la reflexión, la decodificación, la información y la lecto escritura.

Una de las acciones del método tiene que ver con la construcción del universo vocabular. Este refiere, tal como se indica en el documento *El pueblo educa al pueblo* (DINEA 1973: 12) “al conjunto de vivencias, anhelos, experiencias, organizaciones y problemas de tipo social, económico o político que preocupan directa o indirectamente a una comunidad.”

En el documento Método CREAR. Material de apoyo (DINEA, 1973: 1) se observa que hay una elaboración a nivel nacional de 10 palabras que representan “situaciones nacionales vividas por todos los trabajadores; y tiende a la fortificación de la conciencia nacional, en vista a una mejor participación en el Proceso de Reconstrucción Nacional, para el logro de la Comunidad Organizada”.

Si bien hay palabras nacionales, cada provincia tenía un margen de autonomía para modificar algunas palabras y agregar otras que hagan a las particularidades regionales. Sin embargo, no se podían eliminar las palabras nacionales que hacían a la identidad nacional y que forman parte de situaciones que hacen a la identidad política del peronismo. Estas palabras nacionales son: voto, delegado, compañero, sindicato, campesino, máquina, trabajo, pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada.

Estas palabras nacionales podrían haber tenido por objetivo dar unidad al proyecto ideológico del peronismo y plantearse como una estrategia para la construcción de la identidad nacional en base a la identidad política peronista. Sin embargo, esta identidad no es una construcción homogénea, sino que como parte de las contradicciones del peronismo, expresa proyectos hegemónicos distintos.

La utilización del método de Paulo Freire como soporte teórico y metodológico orientó la selección del universo vocabular de las zonas donde se iba a realizar el proceso de alfabetización, a la vez que es resignificado desde la impronta de recuperar la cultura popular de los sujetos, entendida como la cultura del pueblo trabajador.

La codificación de situaciones existenciales donde se toman las condiciones sanitarias, habitacionales, sindicales, problemas sociales, aparece a través de la voz del peronismo y del proyecto ideológico del estado donde se expresan sus contradicciones internas.

Sobre el universo vocabular refieren los capacitadores:

Alfabetizador: tratando de armar el universo vocabular...tratando yo de buscar las palabras que nos pudieran servir de base de base para hacer el juego, porque en última instancia era buscar una palabra, problematizar la situación y que esas palabras nos permitieran ir a un método de palabras generadoras.  
Alfabetizador: Devolver la palabra...devolver la palabra no solo significa dejarlos hablar... implica también el que pueda participar en las reuniones de la capilla, en las reuniones del centro vecinal, el empezar a mirarse de otra forma.

Tanto en los procesos de alfabetización como en la recolección de elementos de la cultura popular, el conocimiento cotidiano aparece como una objetivación del lugar del sujeto en el proceso histórico social, a partir de la problematización de las condiciones materiales de existencia, entendiendo lo cotidiano como el espacio de reproducción social.

Uno de los alfabetizadores, que realizaba sus tareas en un barrio de Córdoba recuerda cómo trabajaban con la lámina para la palabra generadora vino.

Alfabetizador: “Empezamos a armar, problematizando situaciones y yo nunca me voy a olvidar que la primera palabra de ese universo vocabulario que había que empezar a formar, problematizando cuestiones, fue la palabra VINO... La palabra, la primera que surgió fue esa. Porque ¿qué hacía la gente? Tomaban mucho...”

En las orientaciones para el alfabetizador se plantea el siguiente abordaje (Ministerio de Ed. 2008)

Palabra: VINO

1. Objetivos de la reflexión

- a. Dialogar sobre el vino, como elemento incorporado a la vida social y como un Complemento de la alimentación.
- b. Discutir sobre el problema del alcoholismo:
  - cómo se manifiesta en la comunidad del grupo alfabetizando;
  - qué efectos produce en la salud del alcohólico
  - qué efectos produce en la familia del alcohólico
  - qué efectos produce en la comunidad
  - qué efectos produce en el trabajo
- c. Intercambiar opiniones sobre:
  - las causas del alcoholismo
  - las soluciones que se pueden dar a nivel de la comunidad organizada.
- d. Conocer la política del Gobierno Popular frente a:
  - el problema del alcoholismo

- la producción y comercialización del vino.

Este texto fue extraído del manual para el alfabetizador reeditado en 2008. En el mismo están las orientaciones y los objetivos para la reflexión con las distintas palabras. En este sentido, se observa una gran producción de material destinados a los alfabetizadores para realizar el proceso, ya que muchos de ellos no eran docentes.

Desde estas formas de intervención socio educativa aparece la intención de promover rupturas con las concepciones escolarizadas sobre el sujeto adulto y el conocimiento, a la vez que se proponen instalar otras prácticas de socialización de carácter colectivo y situadas en dinámicas comunitarias de los sectores marginados.

Las formas de apropiación del conocimiento si bien parten de las necesidades de los sujetos, apuntan a instalar a los analfabetos como sujetos políticos en la dinámica de formas de organización e institucionalización en la reconstrucción nacional.

En los espacios de alfabetización no solo se apunta a la apropiación del código escrito, sino fundamentalmente a la participación en distintas prácticas sociales y las prácticas de escritura asociados a ellos: participar en la asamblea, elaboración de notas y petitorios para resolver problemáticas comunitarias, dialogar con sus vecinos, entre otros.

Así lo recuerda un alfabetizador:

Alfabetizador: introduce aportes del método de alfabetización de Paulo Freire particularmente la discusión de problemas significativos para ese barrio o comunidad para desde allí buscar el aporte de la alfabetización y después proponer el rescate de la “cultura del pueblo” mediante diversas acciones entre lo que se destaca la construcción del IAR el Informe Anual regional.

En relación a los conocimientos cotidianos que se priorizaban están los relacionados a las condiciones laborales y sociales, saberes como poesías, dichos populares, conocimientos medicinales relacionados a hierbas del lugar, salud (alimentación, adicciones, problemas sanitarios: agua potable): como ya se mencionó en el ejemplo de la palabra vino o las discusiones del barrio acerca de condiciones habitacionales o el vínculo con los vecinos.

Alfabetizador: A mí me parece que lo más importante que quedó, no voy a decir que sepan leer y escribir, sumar y restar porque eso todos saben sobre todo cuando les pagan mal. Pero lo más importante que yo vi, es que la gente pudiera conversar, pudiera intercambiar respecto de su lugar. Que esa pelea de perros, que ella no me ha saludado, que yo tampoco la voy a saludar, entonces, esa facilidad con que la gente se enoja y no puede conversar los problemas que le afligen a todos... o que voy a querer cordón cuneta yo sola, ella que se arregle. Ese tipo de cosas, permitía el método de Freire que la gente comenzase a hablar-

## La cultura popular

Como señalamos anteriormente, la cultura popular fue un eje que articuló y orientó la política educativa para la educación de adultos en el período considerado.

Una actividad en la que se singularizan estos principios fue en el proceso de elaboración del IAR.

El IAR se propuso como actividad para ser realizada por docentes y alumnos de la DINEA durante el mes de septiembre de 1974. Este informe iba a ser el resultado de la recolección de información y de la sistematización de las experiencias de las distintas regiones. El proceso de construcción de este informe se insertaba en la política general de DINEA formulado en el documento “Informe Anual regional. 1974: Acción de Recuperación de la CULTURA NACIONAL que tiene tres ejes articuladores a) Recuperación cultural, b) Experiencia desescolarizada, c) Transformación por la acción, del modo de aprendizaje.

Durante ese mes toda la actividad de los centros de DINEA estaría focalizada en esta tarea. La que implicaba: un replanteo del concepto de cultura; una recopilación de productos de la cultura popular de la región; la organización y realización en la comunidad de una jornada cultural; la confección de un informe.

Los objetivos eran el conocimiento de la realidad regional y nacional; transformación por la acción de las pautas de aprendizaje; integración con la comunidad, transformación del concepto de cultura; recuperación de la producción cultural del pueblo.

El documento informativo así lo señala (DINEA, 1974: 2):

Nos centraremos en aquellas expresiones que por sus características se centran más en nuestra labor. Nos centraremos en los productos culturales que se basan en la expresión y representación por medio del lenguaje y del dibujo. Pero sin reducirse a lo habitualmente catalogado como artístico y literario, sino ampliando el campo a otros tipos de expresiones afines. Se recopilarán entonces canciones, coplas, poesías, todo tipo de narraciones tradicionales (leyendas, mitos, casos, cuentos, etc.) chistes, refranes y comparaciones populares, dibujos, láminas, estampas, historietas, etc.

Uno de los miembros del equipo central de DINEA indica:

En el año 74 durante una semana - creo que fue la semana de la educación de adultos -, todos los centros educativos de DINEA, tuvieron como tarea recoger expresiones de la cultura popular: leyendas, historias, canciones, poesías, cuentos... con esa información se sistematizó y fue subiendo de las escuelas a las provincias, y de las provincias a acá, con la idea de hacer un informe, una actualización y, obviamente a partir de las intervenciones ese trabajo quedó trunco y el material se perdió.

La formulación que se hace en los documentos sobre esta estrategia permite suponer que se pretendía una continuidad de esta práctica, centrado cada año la tarea en una temática diferente.

Las etapas de trabajo que se proponían para vehicular esta propuesta tienen como principios organizadores los mismos que estructura a la CREAR y las AE: movilización de la comunidad y participación de la misma en actividades educativas, recuperación de sus saberes y formas culturales para consolidar una cultura nacional.

Se establece a las comunidades como sujetos políticos y las formas educativas como prácticas de socialización que tienen por objetivo generar nuevas pautas y modos vinculares y de participación en distintos planos.

Otra cuestión interesante es la importancia de la producción de los materiales para los docentes y alfabetizadores. En este sentido, tanto en la CREAR como en el IAR hay una preocupación por el lugar de los docentes y alfabetizadores como coordinadores en la construcción de estos espacios. Donde el eje de preocupación está en la movilización de las comunidades para el desarrollo de las estrategias. En este sentido, es un facilitador de la tarea que los alfabetizando van a desarrollar en sus comunidades recopilando la información, que será discutida y analizada en los centros. Producto de este proceso será la elaboración del informe.

Se plantea como experiencia desescolarizada para extender la tarea educativa en la comunidad donde se inserta el centro de alfabetización. En este sentido hay una preocupación por instalar desde las prácticas educativas de los centros de adultos actividades que favorezcan la socialización de las comunidades en prácticas de participación colectiva.

Las tareas fundamentales que implica el proyecto tienen que ver con una problematización de la cultura; la recopilación de productos culturales de la región; la organización y realización en la comunidad de una "jornada cultural" y la confección de un informe con todo lo recopilado y producido.

Uno de los coordinadores de área de la CREAR recuerda

Nos reuníamos con los coordinadores de base todas las semanas y llegamos a hacer una asamblea educativa en La Cripta. La gente tenía que cortar palabras y armar frases y salían muchas cosas. La explosión fue cuando en La Cripta se leyeron todas las palabras que habían escrito ellos.

En este sentido, podemos identificar cómo desde la campaña de alfabetización se trabajaron estas estrategias.

Otra entrevistada, coordinadora de base de la CREAR, también recupera el trabajo que hicieron en relación con el IAR. Ella recuerda cómo el IAR se integra a las prácticas de alfabetización:

Se provocó un movimiento cultural muy importante... se hablaba de un rescate de la cultura popular. O sea, para mí un rescate de los saberes populares y entonces ahí empezamos a recopilar ya sea dichos, refranes, poesías, descubrir cantores, etc. Se hizo lo que se llamaba el IAR.../nosotros trabajamos fundamentalmente en uno de los ejes que es el rescate de la cultura popular. El trabajo comunitario ahí se basó, en empezar a recopilar cosas, hechos, anécdotas que daban cuenta de la historia del barrio y armamos la historia del barrio... /la gente venía con los dichos populares. Con estos saberes que decía María (Saleme)... para hacer el té de ruda, cómo se curaba el empacho...ellos

lo traían. Entonces así empezaban a hablar.../eso lo sistematizamos... se lo íbamos entregando a nuestra coordinadora zonal y ellos armaban lo de la zona.

En este sentido, la coordinadora provincial de capacitación docente también señaló el IAR como un trabajo realizado en el marco del desarrollo de la CREAR:

Hicimos una tarea de recuperación cultural en cada provincia... fue tan lindo eso, toda la parte de la capacitación porque les abría la cabeza a muchos sobre la cultura popular y después las formas de rescate de todo eso. Me acuerdo! Se hizo un seminario donde todos habían traído lo que habían rescatado, fue hermoso... primero empezó el rescate de las problemáticas de los compañeros para poder sacar las palabras y, una vez que empezó la alfabetización se hizo el rescate de la cultura popular. Porque el rescate de la cultura popular era para rescatar poesías, dichos, canciones, siempre desde el punto de vista del lenguaje. Y todo eso se trabajaba con los alfabetizandos, se hacían distintas actividades, fue hermoso.

Los relatos de los participantes dan cuenta de cómo se integran las estrategias en el desarrollo de las políticas de DINEA. Asimismo, la cultura y los saberes del pueblo son los organizadores de la política que apuesta a la participación de la comunidad en la propuesta educativa.

Una de las cuestiones centrales a la que apuntan los dos documentos recuperados sobre el IAR es un replanteo del concepto de cultura que se centra en una problematización de la misma.

Esta problematización de la cultura se realiza fundamentalmente a partir de la crítica de la concepción elitista de cultura como adorno de la personalidad y como privilegio. Por el contrario, la definen como (DINEA, 1974: 2)

Cultura es el arte, el sentir, las costumbres, las formas de vivir y trabajar, los valores propios, etc. Que cultiva el pueblo y que conduce a la consolidación de una conciencia nacional. No son cultura auténtica para nosotros los valores y modelos que se copian de países dominantes y que pretenden imponerse como una 'cultura mejor', la 'verdadera cultura' o 'la civilización'.

En los documentos de la DINEA y en el recuerdo de los sujetos entrevistados, la cultura popular se asocia al pueblo trabajador y a los valores nacionales. La educación es parte del proyecto de recuperar la cultura popular, de construir una cultura nacional y los valores del pueblo trabajador para romper con todas las formas de imperialismo y como construcción de identidad nacional, sustentada en los valores que propone el justicialismo.

Esta concepción que se manifiesta en los documentos, expresa los debates ideológicos que se hacían en ese contexto. Al respecto, Kuper (2001) señala que la preocupación por los estudios sobre la cultura popular se desarrolla en las universidades británicas en los años 60, inspirados fundamentalmente en Raymond Williams y la nueva izquierda. Lo popular se plantea como un tema candente en relación con las culturas hegemónicas, ya que era un espacio propicio para la construcción del socialismo.

La cultura es concebida como toda la producción de un pueblo, como expresión de la organización total de un modo de vida y de las relaciones de todos sus elementos (Williams, 1961). Por lo que la actividad del IAR de 1974 se centra en la recopilación de los dichos populares, los conocimientos producto de la tradición oral, entre otros, como forma de reconocimiento y revalorización de la producción de los sectores marginados.

Los documentos establecen que, si bien los pueblos producen cultura, no siempre es reconocida ni se reconocen así mismo como sus productores. Desde estos posicionamientos, los saberes y las prácticas como parte de la cultura del pueblo se transformarían en contenidos de los procesos educativos al ser sistematizados a través de la propia labor de la comunidad educativa. En este proceso, se aportaría a la transformación de las pautas de aprendizaje transformando la relación entre alumnos y docentes: colocar a los alumnos y su actividad en el centro de la tarea.

En este marco, la desescolarización es entendida como integración de la escuela con la comunidad, rompiendo las paredes de las escuelas. Así lo señalan (DINEA, 1974: 4): "hemos de lograr educarnos con la comunidad, haciendo surgir sus conocimientos, sus valores, en fin, su cultura."

Otro eje articulador es la dimensión del poder en las concepciones de cultura que va anudando la argumentación de los documentos. Estos se manifiesta en dos planos. Por un lado en la idea de "falsa cultura". Esta categoría manifiesta lo que se considera culto, en tanto acumulación de conocimientos o datos que tienen un cierto reconocimiento social. En cambio, otros saberes no tienen este reconocimiento.

## Reflexiones finales

Los posicionamientos que expresan los documentos analizados orientan tanto los procesos de alfabetización como la recolección de elementos de la cultura popular que propició el IAR. En ellos el conocimiento cotidiano aparece como una objetivación del lugar del sujeto en el proceso histórico social, a partir de la problematización de las condiciones materiales de existencia, entendiendo lo cotidiano como el espacio de reproducción social.

Desde las formas de intervención socio educativa aparece la intención de promover rupturas con las concepciones escolarizadas sobre el sujeto adulto y el conocimiento, a la vez que se proponen instalar otras prácticas de socialización de carácter colectivo y situadas en dinámicas comunitarias de los sectores marginados.

Las formas de apropiación del conocimiento, si bien parten de las necesidades de los sujetos, apuntan a instalar a los analfabetos como sujetos políticos en la dinámica de formas de organización e institucionalización en la reconstrucción nacional.

En relación con los conocimientos cotidianos que se priorizaban están los relacionados a las condiciones laborales y sociales. Entre ellos podemos mencionar saberes como poesías, dichos populares, conocimientos medicinales relacionados a hierbas del lugar, salud, alimentación, adicciones y problemas sanitarios y habitacionales.

La cultura popular aparece ligada a la producción de los sectores pobres y marginados de América Latina y también a la preocupación por quiénes dirigirán a los pobres en el marco de la revolución social.

Los documentos sobre el IAR profundizan la problematización del concepto de cultura en torno a dos ejes fundamentales: el sentido amplio del concepto de cultura y la recuperación de la cultura nacional como proceso identitario y de liberación nacional.

En el primer eje, la cultura comprende la producción en general del pueblo, influidos por Paulo Freire pero también por la revisión que se hacía del concepto en el marco de la revisión de las ciencias sociales y los planteos de la nueva izquierda. El sentido último es el de recuperar las prácticas y saberes cotidianos donde se hallan insertos los centros de alfabetización.

Con relación al segundo eje, la cultura popular se construye en función de un proceso de descolonización cultural como parte del proceso de reconstrucción y liberación nacional. Ello implicó una crítica a los efectos del imperialismo y a la recuperación de la identidad cultural hispanoamericana. En este sentido, se proyectan las prácticas comunitarias como organizador de la política educativa de adultos y la educación popular como enfoque instalado desde las políticas públicas.

Por último, y como síntesis de estas políticas, podemos decir por un lado que lo popular: el pueblo y su cultura, sus saberes y prácticas como cuestión central estaban destinados a producir rupturas en la educación de adultos y posibilitar construcciones en la especificidad de la modalidad.

Por otro lado, de los relatos de los alfabetizadores acerca de las prácticas de lectura y escritura emergen algunas cuestiones comunes que son significativas: la preocupación de devolver la palabra; la concepción de que los procesos de alfabetización que tienen éxito son los que van acompañados de otras prácticas sociales, de que los adultos deben participar de las decisiones que orientan los procesos educativos de la comunidad; que las prácticas de lectura y escritura son procesos de objetivación del sujeto, que son prácticas situadas.

## Bibliografía

- Ansaldo, W. y Giordano, V (2012). *América Latina: La construcción del orden*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. México: Siglo XXI Editores.
- Dono Rubio, S. y Otros (2010). La universidad nacional y popular en la trama del discurso peronista (1973-1976). Actas de las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. ISBN: 978-950-698-261-4.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Graciarena y Franco (1981). *Formaciones sociales y estructuras de poder en América Latina*. México: Centro Editor de América Latina S.A.

- Gramsci, A. (Ed. 2011). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno*. Traducción de José Aricó. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión cultural, en *Etnografías contemporáneas*, Buenos Aires, (1), 11-24.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Morales Gómez, D (compilador) (1992). *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. Ediciones Guernica, S.A.
- Morello, G. (2003). *Cristianismo y Revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla Argentina*. Colección Thesys 1. EDUCC. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- (2007) EL Concilio Vaticano II y su impacto en América Latina: a 40 años de un cambio en los paradigmas en el catolicismo. En *Revista Mexicana de Ciencias políticas y Sociales UNAM*. Año XLIX (199).
- Pedano. (2010) El Taller Total. 1970 – 1976. Ponencia presentada en *III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación Argentina?*. Bs. As. Editorial Galema.
- (2001). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana en *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Comp. Gadotti, M y Torres, C. A. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- y Gómez, M. coord. (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Ritz, L. (1997). Política y partidos. Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile Brasil y Uruguay en Ansaldo, W. Comp. *Partidos y sistemas de partidos en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo 62. Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós Voces de la Educación.
- y Ezpeleta, J. (1983). La relación estado-clases subalternas en la escuela. En *Cuadernos Políticos*, México, D.F., Editorial Era, julio – septiembre de 1983, (37), 70-80.
- (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas. México. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez, L. (2003) Pedagogía de la Liberación y educación de adultos. En Puiggrós, A. (dirección) *Historia de la educación Argentina. Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Sacomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Ed. Planeta.
- Schwarzstein, D. (1990) Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la argentina. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. III (009), 149-172. Universidad de Colima. Colima, México.
- . (1991). *La historia oral*. Introd. Y selección de textos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Servetto, A. (1998) *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- (2004) Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne. Publicado en *Revista Estudios* (15). Córdoba: ed. CEA. UNC.
- Torres, C. Coord. (1982) *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. México. Centro de estudios educativos. UNESCO (1966) *Educación y desarrollo en América Latina. Bases para una política educativa*. Bs. As.
- Ubilla, P. (1996) El proceso de construcción teórica de la educación popular. En *Abriendo puertas, en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos*. Montevideo: EPPAL
- Varesi, G. 2010. La Argentina pos convertibilidad: modelo de acumulación. En *Problemas del desarrollo. Revista latinoamericana de economía*. 41 (161). Abril-junio 2010.
- Vasconi, T. A. (1984) Escritos sobre economía y educación. En *Cuadernos de Educación*. 117-118. Caracas. Venezuela.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y Literatura*. 1º edición 1977. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

## Documentos

- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. (Julio de 1973) *Bases para una política Educativa del Adulto*. Buenos Aires. DINEA.



- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. Departamento de proyectos asistemáticos (1974). *Informe Regional Anual. 1974; Acción para la Recuperación de la CULTURA NACIONAL*. Documento general informativo. Buenos Aires. DINEA.
- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. (1974). *Informe Regional Anual. Acción para la Recuperación cultural. La cultura del pueblo argentino*. Ficha para docentes. Buenos Aires. DINEA.
- Ministerio de Educación. República Argentina. (2008) *Homenaje a la CREAM*. Compilación del material de la campaña CREAM. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. (1973). *Asamblea educativa. Informaciones y recomendaciones*. Buenos Aires. DINEA.
- Ministerio de Educación (1973) *DINEA El pueblo educa al pueblo*. Buenos Aires. DINEA.
- Ministerio de Educación (1973) *DINEA. Método CREAM. Material de apoyo*. Buenos Aires. DINEA.
- Ministerio de Educación (1974) *Informe Anual regional. 1974: Acción de Recuperación de la Cultura Nacional. Documento Gral. Informativo*. Buenos Aires. DINEA.
- 

Mariana Tosolini es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Es profesora asistente de la cátedra Historia Social de la Educación de la Esc. Cs. de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Es investigadora del Proyecto Políticas públicas y prácticas educativas en educación de jóvenes y adultos. Actualmente está redactando el manuscrito final de su tesis doctoral en Estudios Sociales de América Latina.

---

# A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA LER E ESCREVER: ENTENDIMENTOS E OCULTAMENTOS SOBRE LEITURA E ESCRITA

---

Camila dos Santos Almeida

[mila.85@ig.com.br](mailto:mila.85@ig.com.br)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Jacareí - BRASIL

---

## Resumo

Esse trabalho tem por objetivo problematizar o Programa Ler e Escrever no que se refere à sua proposta de formação continuada relacionada à leitura e escrita. Esse Programa é uma política atual do Estado de São Paulo (Brasil) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi implantado em 2008 na rede estadual, abrangendo diferentes frentes de atuação, inclusive a formação continuada de professores. O Programa foi elaborado em decorrência de uma avaliação de rendimento dos alunos realizada em larga escala no ano de 2005. Segundo os documentos do Estado, foi essa avaliação que evidenciou baixos índices de leitura e escrita dos alunos do estado de São Paulo, gerando a necessidade da criação do Programa. Em nossas análises evidenciamos outros aspectos que sugerem a criação do referido Programa, principalmente as concepções que permeavam as ações do governo estadual, buscando uma mudança de paradigma, especialmente no processo de alfabetização. Temos, então, como problema de pesquisa, em que concepções se dá a proposta de formação continuada do estado de São Paulo, no que se refere à leitura e escrita. Para a construção do material empírico, realizamos uma análise dos documentos que orientam as ações do Programa e observação de momento de formação, em articulação com as teorias de formação de professores, de alfabetização e letramento. Os resultados evidenciaram que a proposta do Programa está centrada no aumento de índices de leitura e escrita nas avaliações em larga escala. Pela análise dos documentos concluímos que o aumento destes índices compõe, para o governo do estado de São Paulo, a concepção de uma escola de qualidade. A análise do momento de formação nos permite dizer que o Programa Ler e Escrever possui suas bases no modelo construtivista, demonstrando fragilidades ao propor a reprodução de práticas desejadas de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** formação de professores - leitura - escrita

---

## Um novo programa: (in)formações iniciais e continuadas

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no estado de São Paulo (Brasil), com a intenção de compreender e problematizar uma realidade de formação continuada em vigência desde o ano de 2008. Tal formação é uma das etapas da política de educação, que se apresenta como proposta de melhoria da qualidade da educação no estado intitulada “Programa Ler e Escrever”. Segundo Sacavazza e Ianonne (2004: 6), em 2003 a rede pública estadual de São Paulo atendia quase seis milhões de alunos, distribuídos em aproximadamente 70 mil salas de aula, pertencentes à cerca de 6.000 estabelecimentos

de ensino, espalhados pelos 645 municípios do Estado. Para atender esses alunos, trabalham cerca de 230 mil professores e 70 mil coordenadores pedagógicos.

O programa em questão surgiu a partir de uma avaliação em larga escala, realizada no ano de 2005, que detectou baixos índices nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e recebeu influências de programas com correntes que traziam novas propostas, principalmente no que se refere às práticas de alfabetização. Nessa problemática surge a questão nodal deste artigo, na proposta de compreender as concepções e propostas que norteiam a formação continuada do Programa. Ou melhor, a partir de que e como caminham os estudos a respeito da leitura e da escrita, dentro de uma realidade de formação continuada no Programa Ler e Escrever.

A metodologia utilizada compreendeu, inicialmente, uma análise de documentos disponíveis online pelo referido Programa. Foi utilizada a análise do discurso com a proposta de problematizar os textos selecionados. A seleção dos textos deu-se na realização um recorte histórico, a partir de 2003 até 2013. Os textos escolhidos foram resoluções que tratavam da criação do Programa e da função do Professor Coordenador, a política estadual de educação e apresentações de programas de formação continuada disponíveis online. Em um segundo momento, foi selecionado um ambiente de pesquisa para a realização de observações e entrevista. Foi escolhida uma escola com bons índices nas avaliações em larga escala para a realização destes procedimentos. Esta escolha foi feita por se considerar que a escola com bons índices teria mais chances de realizar uma boa aplicação das propostas do Programa Ler e Escrever. O procedimento final da pesquisa foi análise de todo o material, na perspectiva da análise do discurso. Os resultados são particulares de uma realidade observada que, entretanto, podem em alguma medida, relacionar-se ao Programa com um todo. Isto porque há uma proposta para todo o estado e um formato previamente estabelecido, que ainda que se pese a forma como cada um significa e transmite as propostas, ecoa as vozes da proposta base.

### **A análise de textos: entre cursos e discursos**

Bronckat e Machado (2004: 133) destacam que a importância de analisar textos –orais e escritos– ou a rede discursiva que se constrói na e sobre uma determinada atividade está em chegar a compreender a natureza e as ações das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí representa. Nesse sentido, iniciamos as análises buscando o contexto que antecedeu a criação do Programa Ler e Escrever: identificamos iniciativas desde 1996 do governo do estado na preocupação com a formação dos professores. Nessa data a preocupação figurava-se no campo da formação inicial – graduação. Em 2003, iniciou-se um programa de formação intitulado “Rede do Saber”, também na perspectiva de oferecer nível superior aos professores da rede estadual, especificamente para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ampliou-se com formações continuadas em diferentes áreas, oferecidas aos professores das diversas modalidades de ensino.

Em 2001 tem início um Programa específico de formação continuada para professores alfabetizadores. Tal Programa traz para a realidade do estado novos ideários a respeito da alfabetização, sendo considerado um dos maiores influenciadores da criação do Programa Ler e Escrever. Trata-se de um Programa voltado para professores que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita, como descreve a apresentação disponível no site [cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida](http://cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida). Esse Programa, denominado Letra e Vida, traz em suas bases a influência das propostas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Analisando o texto de apresentação do Programa Letra e Vida, que está disponível no site, identificamos pistas de que um cenário de mudanças se desenhava na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A busca de quebra de um paradigma nas práticas de leitura e escrita pressupõe, na apresentação do texto, um novo modelo de professor. O texto analisado também traz forte marca da preocupação com os resultados de alfabetização, de forma qualitativa e quantitativa.

Em dezembro de 2007 é publicada a Resolução 86 (São Paulo, 2007a: s/p) que trata da criação do Programa Ler e Escrever. Essa Resolução, já ao início do texto, apresenta a marca da preocupação com os resultados de aprendizagem expressos em avaliações de larga escala. O texto é preciso em iniciar a justificativa da criação do Programa, tendo em vista os baixos resultados de leitura, escrita e matemática

expressos na avaliação em larga escala. Posteriormente, apresenta o que chamou de “imprescindibilidade em investir na melhoria da qualidade de ensino” (São Paulo, 2007a: s/p). Os objetivos do Programa, apresentados no texto citado, discorrem sobre a necessidade de alfabetizar e recuperar aprendizagem de leitura e escrita, desconsiderando a área da matemática, avaliada também com baixos índices.

A análise da Resolução 86 e ainda das Resoluções 88 e 89 (São Paulo, 2007b: s/p, 2007c: s/p), que tratam da função do Professor Coordenador, do documento de apresentação dos Programas Ler e Escrever e Letra e Vida, bem como a análise da Política Estadual de Educação, aponta a marca da preocupação com os resultados que se expressam em avaliações de larga escala. O termo “qualidade de ensino” permeia estes documentos em diversos âmbitos. Entretanto, nossas análises não identificaram nos documentos uma definição do que consiste essa “qualidade de ensino”, ficando apenas a referência de qualidade relacionada à apresentação de melhores resultados nas avaliações. Os textos analisados pouco – ou quase nada – discorrem sobre o papel do estado e das políticas em refletir sobre as estruturas/bases do sistema de ensino; não trazem o diálogo de para qual sociedade estamos formando. Abrangem a criação de novos materiais para o aluno, entrega de livros didáticos, revistas, livros literários e outros materiais pedagógicos. Contudo, estão carregados de expectativas sobre a prática do professor, como elemento fundamental para a chamada política de qualidade e trazem uma nova figura: o professor coordenador (ou coordenador pedagógico) como necessário na transformação das práticas.

O que a contextualização histórica desses documentos nos permite refletir é que a transformação das práticas de sala de aula, especialmente nas questões de leitura e escrita, não é desejada apenas para enfrentar os baixos resultados expressos nas avaliações em larga escala, mas, já vinham sendo lançadas com o Programa Letra e Vida. Os documentos abordam com frequência a transformação de uma “nova” prática, entretanto, é ocultada a concepção de que prática seria essa. O discurso apresenta uma ideia de que existe uma única possibilidade que se sobrepõe à realidade das práticas correntes na sala de aula, sem se posicionar qual seria ela.

### **Entre o novo e o velho: para além dos discursos**

As análises realizadas nos permitiram identificar que as formações do Programa Ler e Escrever se dão numa espécie de rede de multiplicadores em diferentes âmbitos. Há uma equipe de formuladores; uma equipe de formadores, que realiza as formações de outros formadores chamados de professores coordenadores de núcleo pedagógico, os quais se responsabilizam pela formação dos professores coordenadores, que são os coordenadores pedagógicos de cada escola. Esses, por sua vez, realizam a formação do professor nas suas respectivas escolas. Esse processo tem uma positividade ao possibilitar que se ampliem, em termos quantitativos, as propostas e discussões da formação, pois alcança um número considerável de sujeitos no processo formativo. Entretanto, entraves foram identificados. Um entrave inicial é a questão do tempo, pois ao passo que o PC recebe oito horas semanais de formação, possui apenas duas para o trabalho de formação do professor. Outros entraves foram analisados: as relações de poder que se dão nesse processo, o modelo de formação encontrado pela pesquisadora, os ocultamentos a respeito das concepções e fundamentos, no que se refere à leitura e a escrita.

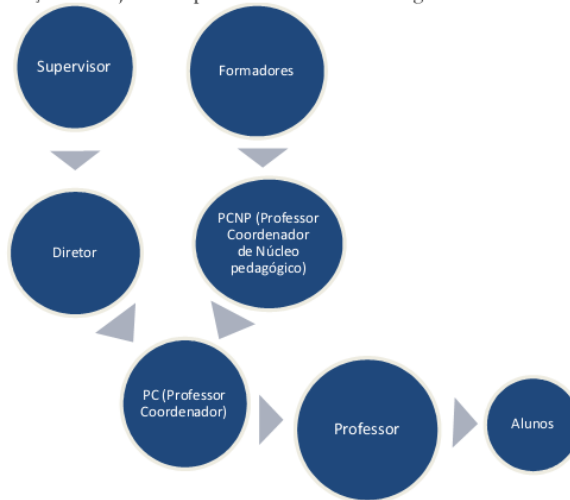
Além das análises dos documentos oficiais, serviram de instrumentos para a produção do material empírico uma entrevista realizada com uma professora coordenadora e sessões de observação de momentos de formação em dois âmbitos diferentes: na escola, onde a professora coordenadora é a responsável pela formação de seus professores; e um momento de formação na Diretoria de Ensino, espaço de formação dos formadores dos professores coordenadores. Foi possível identificar que os momentos de formação contemplavam atividades variadas, leituras e reflexões com a tendência de serem transportadas para a realidade das salas de aula. O discurso oficial que primeiro aparece é que cada formador possui autonomia para realizar seus momentos de formação. Entretanto, a análise aprofundada do discurso de momentos de formação permite identificar como cada âmbito carrega o formato, o conteúdo e o discurso dos demais âmbitos de formação.

Sobre as relações de poder que se estabelecem na formação, encontramos dois tipos de poder que perpassam as mesmas: o poder pelo conhecimento que se possui sobre o Programa Ler e Escrever e o

poder pela estabilidade do cargo que se ocupa. Pela análise do material empírico pudemos identificar a seguinte situação: Supervisor, Diretor e Professor são figuras que ocupam cargos para os quais realizaram um concurso estadual para poderem exercer as suas funções. Isso lhes configura uma estabilidade que, exceto em casos graves, seu cargo e sua função estão assegurados pelo estado. Já os professores coordenadores de núcleo pedagógico e os professores coordenadores realizaram concurso para a função de Professor. Ocupam outra função ou por participarem de um processo seletivo próprio da Diretoria de Ensino, ou por receberem um convite para estarem nesta função. Entretanto, podem ser desligados desta e retornarem ao trabalho da sala de aula, por uma série de questões, que são descritas nas Resoluções analisadas. Os discursos que analisamos apontaram que Diretor e Supervisor, pela estabilidade de sua função, possuem um poder sobre o processo formativo. Mesmo que tenham sido apontados como aqueles que conhecem pouco do Programa, suas palavras desempenham um poder de “cumpra-se”. O professor, por sua vez, tem o poder de rejeitar propostas, se posicionar, de apontar críticas e realiza essas ações com a confiança do poder de sua estabilidade. Esse aspecto nada teria de revelador, não fosse que a condição de professor coordenador e professor coordenador de núcleo pedagógico não se encontram em igual posicionamento. Sendo o professor coordenador e o professor coordenador de núcleo pedagógico funções instáveis, os resultados apontaram a necessidade que se coloca de atender às expectativas do Diretor e do Supervisor; ainda mais considerando que são ambos avaliadores do trabalho realizado, podendo mantê-los, ou não, nas referidas funções. Outro tipo de poder que encontramos situa-se nos formadores e configura-se pelo conhecimento que possuem sobre o Programa. Sendo conhecedores das propostas, por vezes até formuladores das mesmas, os formadores exercem diretamente sobre os professores coordenadores prescrições, que são recebidas com um peso de ordem. Essas ordens são mascaradas por termos como “você não concorda que deve fazer isso com seu grupo?” “Vocês não consideram importante realizar essa atividade também com o grupo de vocês?”. O poder dos formadores se desencadeia na rede de formações, o conteúdo de sua formação tem uma forte tendência de ser reproduzido nos demais âmbitos. Sendo assim, identificamos que as relações que ocorrem no processo formativo contribuem a um engessamento das práticas de formação – primeiro pelo poder e segundo pelo pouco embasamento teórico, que discutiremos adiante.

O trabalho do professor coordenador fica sob um campo de tensões e contradições nas divergências entre o poder do Supervisor e do Diretor em relação ao poder dos formadores. Todos esses sujeitos convergem forças sob o trabalho do professor coordenador, que por sua vez encontra também o poder da equipe de professores, por vezes, em forma de resistência. As observações que realizamos permitiram identificar no processo formativo essa rede de tensões e contradições, que oferecem risco ao professor coordenador de conseguir realizar seu trabalho por meio do convencimento e insistência. Mesmo recebendo as formações com admiração e empolgação, o professor coordenador enfrenta, em trabalho com o grupo de professores, a primeira dificuldade que é em relação ao tempo destinado à formação. Enfrenta ainda, os entraves que a relação de poder estabelece. Para buscar oferecer ao leitor melhores condições de compreender esta complexa rede, elaboramos a Figura 1, abaixo.

Figura I: Organização dos sujeitos no processo formativo do Programa Ler e Escrever



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Essa rede formativa que apresentamos serve para refletirmos sobre a dificuldade que se apresenta na realização de uma proposta de formação, no que tange à mudança de um paradigma, especialmente considerando a dificuldade do tempo e a situação de “repasso” que acaba por ser difundida.

Conforme já mencionamos, nas observações dos momentos de formação, identificamos um direcionamento para a prática de sala de aula. É necessário considerar que durante muito tempo a queixa dos professores centrou-se em apontar que as formações que recebiam pouco se articulavam com as possibilidades da sala de aula e ficavam apenas no campo das teorias. Portanto, o foco prático foi uma necessidade levantada pelos próprios professores. Entretanto, o material que analisamos aponta para uma polarização nesse foco que pode trazer riscos e dificuldades para o trabalho formativo.

Desde a análise do discurso que realizamos nos documentos oficiais, apontamos esta ênfase do discurso à mudança prática, tendo na figura do Professor Coordenador a responsabilidade por esta mudança. Entretanto, se faz necessário considerar que, segundo Lamy (2010: 24-25), os paradigmas de leitura e escrita vão muito além da concepção de tradicional e novo. Um novo paradigma pode, segundo a autora, se caracterizar entre as concepções representacionais, concepções mecânicas, funcionais, revolucionárias e conscientizadoras. Nos discursos que analisamos nos documentos, nas entrevistas realizadas e das observações feitas, a concepção de linguagem não fica clara. Dessa forma, nossa reflexão é que se nem mesmo nos documentos e formações não estão claras essas concepções, como esse chamado novo paradigma conseguirá transformar fundamentalmente a prática dos professores?

O material empírico produzido permitiu impressões sobre o processo formativo que deixam as questões teóricas sem segundo plano. Presenciamos uma proposta de formação calcada na vivência e repasse de atividades. Nos momentos observados, identificamos a frequência com que as palavras “passar” e “vivenciar” foram utilizadas. A escolha desse modelo de rede formativa, associada ao ocultamento da concepção de leitura e escrita e a grande ênfase na prática, traz um risco que pode prejudicar as próprias formações. Ao evidenciar a maneira de fazer sem trazer um embasamento sobre o porquê fazer, que se faz por meio de matrizes teóricas, tendemos a configurar o professor como um aplicador de técnicas. O modelo de formação em rede, em que, se multiplicam em vários âmbitos as formações vivenciadas, pode agudizar essa configuração, pois, uma vez que as formações tendem a serem repassadas em âmbitos com cada vez menos tempo para tal e se ocultam, ou não se assumem as concepções, de qualidade e de paradigma, com que propriedade chegará essas formações aos alunos?

### **Formação de professores no interior da escola: Possibilidades com a leitura, a escrita e a formação do professor crítico reflexivo**

Problematizamos até o presente momento questões que surgiram do material empírico analisado de um contexto de aplicação do Programa Ler e Escrever, cientes de que este é um contexto singular que, entretanto, dialoga com as propostas gerais do referido Programa. Entre as problemáticas levantadas, especialmente relacionadas à leitura e à escrita, nos propomos agora a refletir sobre mais possibilidades que, ora podem já estar sendo utilizadas em outros contextos singulares de aplicação do Programa, ora podem contribuir para o debate sobre o mesmo, ou quem sabe para outros contextos de formação continuada, relacionados à leitura e à escrita.

Buscamos compreender a escola como um espaço originário de formação: formação dos alunos e também formação dos professores. Na medida em que compreendemos que o desenvolvimento dos sujeitos é um processo contínuo que se faz em constantes situações de mediação, podemos afirmar que o professor, ao mesmo tempo em que forma os alunos, está se formando, cada vez mais como sujeito social, o que inclui estar se formando cada vez mais em sua profissão. Ao compreendermos a escola em uma relação dialética com a sociedade e pensarmos que a atual sociedade encontra-se produzindo cada vez mais saberes, com cada vez mais rapidez, os agentes do processo educativo –os educadores– encontram-se no palco de uma cena viva, cheia de movimento, no que se refere às necessidades formativas. A formação inicial –hoje no Brasil, em nível superior, nos cursos de Pedagogia, ou licenciaturas em geral–, não dá conta da emergência de saberes da sociedade em que vivemos. Assim, a formação continuada tem se tornado uma realidade necessária à prática pedagógica.

Silva (2000: 8) defende a necessidade da formação continuada em razão da sociedade do século XX viver em constante transformação. Nesse sentido, seria impossível pensar em uma formação para toda a vida. Ampliando essa perspectiva, Imbernón (2010) aponta que a formação assume um papel “que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (15). O autor propõe que dessa forma as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Placco, Almeida e Souza (2011: 3) destacam que a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo atual: antiga pois em toda nossa história tem sido questionada a maneira como são formados nossos educadores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade de ensino, dadas as exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Fusari (1990: 11) aponta que é na sala de aula e por intermédio da ação docente que o educador escolar vai fazer a mediação (a qual ele sinaliza como “entrar no meio”) competente (crítica, criativa) entre os educandos e os conteúdos curriculares, construindo, assim, de forma sistemática e intencional, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades nesses educandos. Dessa forma, o autor evidencia que o sucesso do processo educativo perpassa a competência do professor, remetendo-nos à questão de como se constrói essa competência. Queremos ressaltar aqui que não é intenção deste trabalho concluir que o sucesso do processo educativo depende somente da competência do professor. Existem diversas variáveis evidenciadas acima, necessárias para que a escola consiga cumprir seu papel na sociedade e uma dessas variáveis é a competência do trabalho do educador.

Gatti (2008: 5) afirma que é difícil obter um número exato das iniciativas colocadas sobre a rubrica da formação continuada. Isto porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, municipal, estadual ou federal, como de escolas e de instituições de natureza diversa –de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. A autora constata ainda que as iniciativas são inúmeras, mas muito abundantes sobretudo nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Conforme pesquisadores da área (Pinto, Barrero e Silveira, 2010: 2), embora uma expressão tão falada e supostamente de tão fácil compreensão, a formação continuada de professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial. Abordamos aqui a formação continuada no lócus escolar, pensando na escola como um espaço originário de formação, ou talvez, melhor, de educação continuada, conforme apresenta Christov (2009), a “educação continuada tem a significação fundamental do conceito que a

educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (5).

Em uma breve reflexão sobre a terminologia, é possível pensar que o processo de formação é aquele em que se passa para ganhar forma e, assim sendo, acabado está. Parece-nos configurar um contínuo processo em que estaríamos em busca de algo inatingível: o acabamento. Por outro lado, ao pensarmos em educação continuada, parece-nos definir melhor o processo vivido, tanto nas realidades dos cursos oferecidos, com em quaisquer outros momentos em que expomos nosso inacabamento –inerente a qualquer ser humano– e colocamo-nos em abertura para o novo, para novas significações, dentro dos processos sociais mediados.

Entretanto, a educação continuada, possível em tantos ambientes, possui o espaço privilegiado que é a escola. É nesse ambiente que é possível promover a educação continuada em direção à aprendizagem dos alunos. É na escola que podem ser possíveis momentos de reflexão direta sobre os educandos, sobre novas possibilidades de ação na troca de experiências e especialmente, é possível, também, a aprendizagem do professor.

Demonstramos, ao relatar sobre os documentos e programas que antecederam o Ler e Escrever, o quanto a proposta de formação continuada oferecida pelo estado de São Paulo é recente. Uma proposta advinda dos resultados expressos pelos alunos e também de uma nova corrente de pensamento que começa a ganhar espaço. Essa corrente tem seu fundamento principal na proposta de superação do modelo tradicional. O Programa Letra e Vida, antecessor do Programa Ler e Escrever e principal difusor das novas propostas de leitura e escrita no estado de São Paulo, no primeiro módulo do curso traz uma unidade contendo reflexões acerca de ideias, concepções e teorias, revela em que fundamentos se baseia a proposta tradicional de alfabetização, buscando a erradicação das cartilhas. Em seguida, traz a proposta de mudança dessa prática, defende o quanto é importante mudar e os passos necessários (atitudes) para essa mudança, tendo nestes passos os itens principais: a. Conteúdos escolares são objetos de conhecimentos complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro; b. Afirmar que o conhecimento prévio é a base da aprendizagem não é defender pré-requisitos; c. Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte. Compreendemos que o Programa necessita ter uma linguagem facilitadora visto que há uma gama de professores com longo tempo de afastamento dos conteúdos científicos, mas o que esse pequeno exemplo, dentre diversos outros que poderíamos selecionar nos expõe é que existe desde o Programa Letra e Vida e, na sequência, também no Programa Ler e Escrever, proposições fortes de vontade de mudança sem o posicionamento do sentido da mudança.

Segundo Tassoni (2012: 192) as questões sobre alfabetização, leitura e escrita sempre despertaram muito interesse e também preocupação com os aspectos que envolvem. Com essas preocupações surgem posicionamentos diversos. Tassoni (2012: 192) realiza um breve apontamento em relação aos autores que têm contribuído com esta temática no Brasil demonstrando que alguns aprofundaram seus estudos nas questões da alfabetização e do letramento, outros investigaram os aspectos formais da língua e também há outros que se debruçaram sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Além da diferenciação dos autores segundo os aspectos que estudaram dentro de uma mesma temática – alfabetização, leitura e escrita– pretendemos chamar a atenção para a questão de que mesmo fazendo parte de uma “nova concepção”, mesmo se opondo às situações consideradas no modelo tradicional, existe uma gama de possibilidades de posicionamento.

Lamy (2010: 25) realiza uma interessante organização das concepções de alfabetização, distinguindo em dois grupos principais: a. Aquelas que estão centradas no sujeito e no processo de alfabetização, ou seja, que privilegiam o individual. Essas concepções, segundo a autora, envolvem os conceitos embasados no processo e, dessa maneira, há um foco na técnica, na interação entre os sujeitos envolvidos no processo (professor x aluno). Nessa categoria Lamy (2010: 26-27) engloba tanto a concepção de Emília Ferreiro como as concepções mecânicas de alfabetização; b. Aquelas que estão centradas no sujeito como pertencente a um grupo social, mantendo um foco social, como as concepções revolucionárias e conscientizadoras.

A análise que realizamos dos momentos de formação e das atividades propostas durante os mesmos, indica que ainda que o discurso dos formadores contemple uma preocupação da relação do



que se prende na escola com a sociedade real, ou seja, a busca de oferecer textos reais e conteúdos que se relacionem às situações verdadeiras de nossa sociedade, as estratégias utilizadas se caracterizam em uma maneira individual de aprendizagem e reflexão sobre a escrita. Essas pistas nos apresentam características da concepção de escrita defendida pelo Programa Ler e Escrever. Entretanto, o destaque para a questão do posicionamento teórico se faz necessário, devido às questões oriundas dos momentos de observação em que professores e formadores colocam-se receosos, inseguros e com dúvidas nesta área, ainda que o Programa ofereça materiais e realize formações constantes sobre o tema. Em nossas análises o posicionamento teórico tem se tornado uma “saia justa” aos formadores e esta situação se faz presente à medida que a principal justificativa para a mudança é a negação do antigo paradigma. O ocultamento do posicionamento, a utilização do novo pelo novo, gera o desconforto e insegurança que presenciamos nos momentos de formação (e aqui deixamos a reflexão a respeito das dúvidas que devem surgir no momento da prática, entretanto isso cabe a outro estudo).

Outra reflexão necessária é o quanto o foco prático corrobora esta situação de insegurança. As formações têm contemplado o como fazer, trazendo pouco do por que fazer, baseados em que pressupostos, em que sentido. É importante registrar que também foi uma queixa de longa data dos professores, especialmente na formação inicial, que as questões teóricas na prática não ganhavam sentido, que muito professores não compreendiam como realizar e acabavam descartando, ou ainda, ficando mais confusos. Dessa forma, consideramos a necessidade das questões voltadas à prática terem seu espaço e seu valor nos momentos de formação. Entretanto, sem à luz de uma concepção de linguagem, o significado da prática perde seu valor e contribui para que se aprofunde numa concepção individual.

Para finalizar, tantos dizeres, tantas reflexões e questionamentos, pouco ou nada podem contribuir não seja a revisão do tempo destinado à formação. A busca da escola de qualidade a vontade de se implantar um novo paradigma há que se passar pela reflexão de que duas horas semanais dificilmente darão conta dessa proposta. A formação do chamado professor crítico reflexivo demanda, tempo, estudo coletivo, organização e proposta coletiva.

## Referências

- Bronckart, J. P.; Machado, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como abordagem discursiva*. (131-161). Londrina: Eduel.
- Christov, L. H. S. (2009). Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Bruno, E. B.; Christov, L. H. S. (org.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. (9-12). São Paulo: Edições Loyola.
- Fusari, J. C. (1990). *O professor de 1º grau: trabalho e formação*. São Paulo: Loyola, 1990.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), jan/abril, 57-70.
- Imberón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª edição. São Paulo: Cortez.
- Lamy, G. A. A. (2010). Panorama da alfabetização no Brasil. In: Lamy, G. A. A.; Hoeller, S. A. O. (org.) *Alfabetização em destaque*. (15-48). Campinas, Mercado de Letras.
- Pinto, C. L.; Barreiro, C. B.; Silveira, D. N. (2010). Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 07 (01), 1-14.
- Placco, V. M. N.; Almeida, L. R.; Souza, V. L. T. (2011). *O Coordenador Pedagógico e a formação docente: intenções, tensões e contradições*. Estudos e Pesquisa Educacionais: Fundação Victor Civita.
- Scavazza, B.; Iannone, L. (2004). Educação: novos tempos, novos desafio. *Informática Pública*, vol. x (x), 77-88, [revista virtual]. Recuperado de [http://www.ip.pbh.gov.br/ANO6\\_N1\\_PDF/ip0601scavazza.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO6_N1_PDF/ip0601scavazza.pdf)
- São Paulo (Estado). (2007a). *Resolução SE - 86*, de 19-12-2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, [documento oficial].

Recuperado de

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM)

São Paulo (Estado). (2007b). *Resolução SE - 88*, de 19-12-2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM)

São Paulo (Estado). (2007c). *Resolução SE - 89*, de 19-12-2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM)

São Paulo (Estado). (s/d). Secretaria de Educação do Estado. Política Educacional do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

São Paulo. (Estado). (s/d). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado. Letra e Vida. Página Inicial. Apresentação do Programa Letra e Vida, [documento oficial]. Recuperado de <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>

São Paulo. (Estado). (s/d). Governo do Estado. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Programa Ler e Escrever. Apresentação, [documento oficial]. Recuperado de <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade XXI* (72), agosto, 89-109.

Tassoni, E. C. M. (2012). A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *Eccos Revista Científica*, (27), jan/abr, 191-209.

---

Camila dos Santos Almeida é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui graduação em Pedagogia, complementação pedagógica em Supervisão Escolar. Realizou Pós-Graduação Lato-Sensu em Docência do Nível Superior. Desenvolveu estudos na área da formação continuada de professores e a atuação do Coordenador Pedagógico.

---

# O PROGRAMA LER E ESCREVER E A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA

---

Elvira Cristina Martins Tassoni

[cristinatassoni@gmail.com](mailto:cristinatassoni@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas - BRASIL

---

## Resumo

Este trabalho divulga resultados de pesquisa que teve por objetivo investigar como as propostas do Programa Ler e Escrever, política educacional do estado de São Paulo-Brasil, foram assumidas e compreendidas pela equipe pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola estadual de cidade no interior do estado. O Ler e Escrever é um programa voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, que envolve formação de professores, distribuição de material didático específico para o 1º até o 5º ano e um acervo literário e revistas indicadas para o público infantil. A escola investigada aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009. Na literatura, pesquisas recentes sobre a alfabetização possibilitaram novas explicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura. A linguagem compreendida como produção humana, que se constitui histórica e socialmente, impôs novas necessidades para o trabalho pedagógico na escola, como também para a formação de professores, promovendo, nas últimas três décadas no Brasil, a elaboração de Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. A pesquisa identificou a articulação entre formação de professores, práticas pedagógicas e o uso dos recursos didáticos, na visão de docentes e gestores da escola pesquisada. O material empírico envolveu: (i) entrevistas a respeito da compreensão dos participantes sobre o Programa e suas propostas; (ii) encontros periódicos, com as professoras e a coordenadora pedagógica nos momentos de reunião pedagógica coletiva; (iii) estudos relacionados ao Programa Ler e Escrever. Os resultados apontaram que embora haja uma compreensão parcial das propostas contidas no material, por parte das professoras, as reflexões e discussões coletivas podem contribuir para se resgatar ou reconstruir princípios importantes para o trabalho com a língua materna, consolidando a escola como um espaço fundamental de formação em serviço.

**Palavras-chave:** alfabetização - formação de professores alfabetizadores - material didático

---

## Introdução

Esse texto tem por objetivo apresentar parte dos resultados de pesquisa realizada em 2012-2013 em uma Escola Estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo (Brasil) investigando a forma como os gestores e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm se apropriando e (re) significando o material didático distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que compõe o Programa Ler e Escrever.

Teve como problema de pesquisa a seguinte questão: Como as propostas do Programa Ler e Escrever foram assumidas e compreendidas pela equipe pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola estadual em uma cidade do interior do estado de São Paulo (Brasil)?

A pesquisa de campo pautou-se pelas propostas de formação de professores e pelo material didático do Programa Ler e Escrever, envolvendo entrevistas sobre a implantação e implementação do Programa

Ler e Escrever com a equipe gestora, com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observações participantes nas reuniões pedagógicas coletivas. Os instrumentos citados contribuíram para a produção do material empírico sobre a inserção do referido Programa na escola investigada, sobre a sua utilização em sala de aula e a compreensão que as professoras têm do material didático distribuído pelo Programa.

### **O Programa Ler e Escrever**

O Programa Ler e Escrever foi criado com o objetivo de viabilizar a concretização de duas metas – alfabetizar plenamente os alunos até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo – buscando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino.

A proposta do Programa Ler e Escrever ampliou as frentes de atuação para além das propostas de formação de professores, como os Programas que o antecederam, contando com a elaboração e distribuição de material didático e materiais complementares, como livros de literatura e paradidáticos, enciclopédias e outros materiais pedagógicos como letras móveis, globos terrestres, calculadoras, etc. Diante da diversidade de materiais envolvida na distribuição para as escolas, destacamos que o material didático do Programa Ler e Escrever se propõe a trabalhar não só com a língua materna, mas com outras áreas de conhecimento, como a matemática.

O Ler e Escrever, como é conhecido, foi implantado como uma política pública estadual em 2008, a partir da publicação da Resolução SE nº 86 de 19/12/2007 (São Paulo, 2007a: s/p), tendo como referência a experiência do Programa nas escolas municipais da cidade de São Paulo, em 2006 (Programa Ler e Escrever, prioridade na Escola Municipal), além da experiência adquirida com o Programa Letra e Vida, programa voltado para a formação de professores alfabetizadores, que vigorou no Estado de São Paulo anteriormente ao Ler e Escrever. Ambas as experiências levaram, em uma primeira fase de implantação, o Ler e Escrever para as escolas estaduais da cidade de São Paulo, em 2007. Em 2008, estendeu-se à Região Metropolitana, para depois, em 2009, ser implantado na rede escolar estadual, em sua totalidade – interior e litoral.

A implantação do Programa na rede escolar estadual contou com uma integração entre as Secretarias Estadual e Municipal, a partir da criação do Programa de Integração Estado e Município. É importante considerar que tanto a gestão municipal, como a estadual eram do mesmo partido político – PSDB. Pelo Decreto 54.553 de 15-07-2009 (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2009: s/p) se instituiu a integração Estado/Município, autorizando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como representante do estado, estabelecer convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e municípios paulistas. As Diretorias de Ensino ficaram com a responsabilidade de formalizar os convênios com municípios interessados, sob acompanhamento de Supervisor de Ensino indicado pela Diretoria de Ensino.

Portanto, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, como uma política para os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolve a elaboração e distribuição de material didático do 1º ao 5º ano e formação de professores.

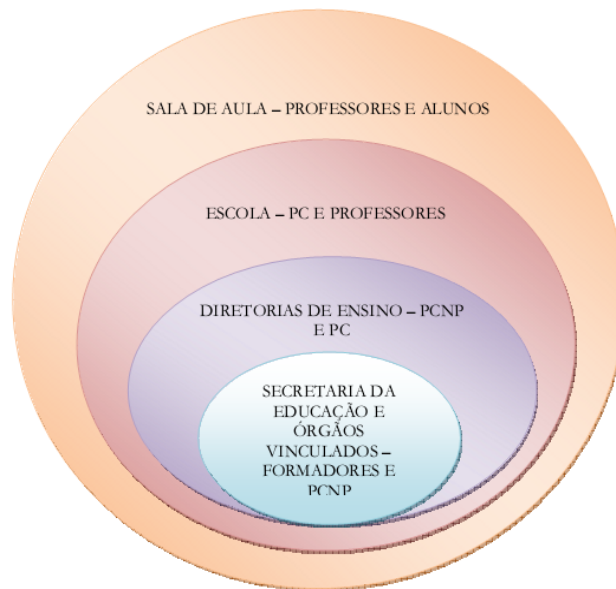
O material didático que acompanha o Programa é composto por Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pelas Coletâneas de Atividades e pelo Livro de Textos, materiais do aluno, propondo atividades de leitura, de produção de textos, de análise e reflexão sobre a língua e sobre o sistema alfabético de escrita; orientações de trabalhos com a matemática relacionados aos números, cálculos, resolução de problemas, tratamento da informação, espaço e forma, grandezas e medidas (São Paulo, 2010a: 20; 2010b: 17-19). Como se pode observar, o Programa Ler e Escrever constitui-se em uma política de formação de professores que traz como foco central o aluno, ao incluir em sua proposta orientações direcionadas ao uso de material didático, bem como um amplo acervo literário, que se constitui em material de apoio diversificado.

No âmbito da formação de professores o Programa Ler e Escrever propõe um processo formativo, envolvendo diferentes âmbitos. O planejamento da formação tem início nos órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e Departamento de Orientações Técnicas. Nesse âmbito acontece a formação dos professores coordenadores de núcleos pedagógicos, que por sua vez organizam a formação no âmbito das Diretorias de Ensino envolvendo os professores coordenadores. Os professores coordenadores são profissionais das

diversas escolas estaduais que participam do Programa. O último âmbito de formação acontece no interior de cada escola, em reuniões pedagógicas, envolvendo os professores coordenadores e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Celegatto, 2008: 108; Statonato, 2010: 32; Camacho, 2010: 43).

Buscando uma imagem que ilustre a proposta de formação em serviço do Programa Ler e Escrever, apresentamos a Figura 2 abaixo,<sup>1</sup> que representa no centro o âmbito inicial de formação, que se expande para âmbitos cada vez mais abrangentes:

FIGURA 2: Representação do processo de formação profissional do Programa Ler e Escrever



Fonte: Imagem criada pela pesquisadora

A proposta de formação do PLE pauta-se pela ideia de multiplicadores. Observa-se que o pólo de formação central está nos órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ali acontece a formação dos professores coordenadores de núcleo pedagógico que multiplicarão a formação recebida para os professores coordenadores, nas diversas Diretorias de Ensino de todo o estado. Estes, por sua vez multiplicarão a formação recebida para os seus professores em suas escolas e, no fim, os professores devem multiplicar os conhecimentos diretamente com seus alunos, em sala de aula (Almeida, 2014: 148).

É importante destacar que a figura do Coordenador Pedagógico vem sofrendo alterações nos últimos 30 anos, no que se refere à denominação, atribuições legais, requisitos necessários para ocupar tal função, critérios de escolha, avaliação do trabalho realizado e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos (Fernandes, 2012: 802).

Desde a Resolução nº 28/1996 (São Paulo, 1996: s/p) a função do Coordenador Pedagógico passou a ser exigida em todas as escolas com mais de 10 classes em funcionamento. O Coordenador Pedagógico, segundo Fernandes (2012)

deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação entre escola e comunidade e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (802).

De lá para cá, juntamente com a implantação do Programa Ler e Escrever, pela Resolução 86/2007 (São Paulo, 2007a: s/p), duas outras Resoluções foram elaboradas especificamente para as novas regulamentações do Coordenador Pedagógico, que passou a ser denominado Professor Coordenador. A Resolução 88/2007 (São Paulo, 2007b: s/p), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador e a Resolução 89/2007 (São Paulo, 2007c: s/p), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino.

<sup>1</sup> As abreviações que constam na Figura 2 referem-se a: PC – Professor Coordenador; PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico.

Assim, na política do Ler e Escrever, especialmente pela Resolução 88/2007 (São Paulo, 2007b: s/p), define-se novas funções para o Professor Coordenador:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Evidencia-se o que Fernandes (2012: 804) já sinalizou, em pesquisa bibliográfico-documental, que teve como objeto de estudo a função de coordenação pedagógica, analisando as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período de 1996 a 2010. O coordenador pedagógico passa de articulador pedagógico na escola, para a função de gerenciamento de reformas educacionais. No âmbito do Ler e Escrever, ao Professor Coordenador cabe o papel de ampliar os níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas e de intervir e aprimorar o trabalho do professor.

## Método

Para desenvolver a pesquisa o procedimento de coleta de dados consistiu em realizar, inicialmente, entrevistas semi-estruturadas com as quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a professora coordenadora.<sup>2</sup> As entrevistas tiveram o objetivo de coletar informações iniciais sobre como se deu a inserção do Programa Ler e Escrever na escola e como as propostas do material didático vêm sendo compreendidas pelas docentes e pela gestão. Segundo Lüdke e André (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...). permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz” (34).

Após a fase das entrevistas, os dados coletados foram organizados de maneira que explicitassem os aspectos relevantes a respeito da inserção do Programa Ler e Escrever na escola e da forma como as propostas contidas no material didático vêm sendo compreendidas. Esses aspectos nortearam a segunda etapa de coleta dos dados, que envolveu sessões de observação participantes nas reuniões pedagógicas coletivas realizadas semanalmente na escola investigada.

Essas reuniões pedagógicas eram o espaço institucionalizado de formação em serviço dos professores, onde se vivenciavam propostas de trabalho com a língua materna e reflexões coletivas sobre as atividades contidas no material didático do Programa Ler e Escrever, sob responsabilidade da professora coordenadora. Assim, no primeiro semestre de 2012 foram realizados os contatos com a escola, a apresentação da pesquisa e a coleta inicial de dados por meio de entrevistas com as quatro professoras e com a professora coordenadora. No segundo semestre de 2012, a pesquisadora participou das reuniões pedagógicas coletivas, observando e participando das mesmas, identificando as formas de compreensão do material didático do Programa Ler e Escrever e suas atividades, como também as necessidades específicas do grupo em relação ao ensino da língua materna.

A metodologia da pesquisa, portanto, investiu na participação dos professores e da professora coordenadora como investigadores e protagonistas da ação educativa. Dessa forma, suas experiências, vivências, compreensões, se constituíram em dados de destaque.

Segundo Suárez (2008) os professores

posicionados como autores de relatos de experiências escolares possibilitam a abertura de seus mundos, trajetórias e saberes pedagógicos para outros, os que partilham a linguagem, os interesses e as preocupações da prática profissional e, também, para os pesquisadores acadêmicos e universitários. No complexo movimento intelectual que vai desde a identificação e a seleção de componentes da experiência a ser narrada, até sua disposição textual em uma trama narrativa, é possível tornar publicamente disponíveis os saberes pedagógicos dos docentes, colocá-los ao alcance dos outros e, também, definitivamente, perto de suas novas leituras, interpretações e comentários (115).

<sup>2</sup> A escola investigada manteve até 2012, por falta de espaço, uma classe multisseriada – com o 1º e 2º ano juntos com uma única professora. Por isso o grupo de professores totalizava apenas quatro.

Portanto, o percurso metodológico, que envolveu as entrevistas iniciais, as discussões nas reuniões pedagógicas coletivas, possibilitando a socialização e reflexão sobre o ensino da língua materna, permitiu identificar como as professoras e a professora coordenadora se apropriaram do Programa Ler e Escrever, como estavam compreendendo o material didático apresentado por ele.

### **A escola investigada e seus profissionais**

A escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é da rede pública do estado de São Paulo (Brasil) e situa-se na periferia de uma cidade do interior. Atende alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona em três períodos: os anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã; os anos iniciais no período vespertino; o Ensino Médio e uma sala de EJA no período noturno. A equipe gestora é constituída pela diretora, um vice-diretor e a professora coordenadora. Esta última profissional é a responsável pela formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola, segundo a proposta de formação do Programa Ler e Escrever, participando quinzenalmente de oficinas pedagógicas na Diretoria de Ensino, com duração de 4 horas.

A escola aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009, mesmo ano em que o processo formativo teve início. Nesse mesmo ano, as reuniões pedagógicas coletivas aconteciam duas vezes na semana, totalizando 2h de trabalho. Atualmente, tais reuniões destinadas à formação do Ler e Escrever acontecem uma vez na semana, com duração de 50 minutos. De fato, com a nossa participação nas reuniões pedagógicas, foi possível observar, que esses momentos se dividiam entre a vivência de atividades envolvendo textos, que a professora coordenadora vivenciara anteriormente na formação na Diretoria de Ensino, e momentos de conversa sobre o trabalho de sala de aula – sondagens de escrita dos alunos e dificuldades no trabalho com a língua materna. As atividades com texto vivenciadas pelo grupo de professoras eram replicadas e ficavam restritas ao fazer; nenhum tempo restava para refletir sobre o fazer.

Segundo a professora coordenadora, a formação do Programa Ler e Escrever tem o foco na concepção de leitura e de escrita, visando uma mudança nas práticas pedagógicas de alfabetização. Ao comentar sobre as atividades que participou nos momentos de formação dos professores coordenadores na Diretoria de Ensino ela afirmou que propõe às suas professoras as mesmas atividades, repassando as experiências que viveu. Destacou como atividades importantes para formação tanto do professor leitor como do aluno leitor, a leitura compartilhada e a roda de jornal. A leitura compartilhada refere-se a um momento que o professor lê para seus alunos, mas eles têm a cópia do texto que está sendo lido e podem acompanhar tal leitura. Já a roda de jornal é uma atividade que consiste na exploração do jornal, a organização em cadernos, onde os alunos vão buscando as notícias de interesse e após a leitura vão comentando e socializando as informações com os colegas e com o professor.

A Carta de Leitor ou Carta ao Editor foi um dos gêneros que a professora coordenadora estava explorando com as professoras naquele momento. É um dos gêneros trabalhados no material do Programa Ler e Escrever. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (São Paulo, 2010b)

a escrita de cartas é uma situação em que a função comunicativa é muito clara: os alunos colocarão suas opiniões e sugestões para que possam compartilhar suas impressões das leituras, bem como seus interesses por novos temas, com aqueles que são responsáveis pela produção da revista e com os demais leitores (166).

De fato, o material didático do Programa explora o trabalho com gêneros textuais diversificados: palendas, trava-línguas, cantigas populares, listas envolvendo conteúdos diversificados, textos informativos, textos instrucionais, notícias, músicas, fábulas, contos de fada, textos de divulgação científica e história em quadrinhos. Tal aspecto sugere uma intenção de diversificar as experiências tanto de leitura como de escrita, no que se refere aos contextos de produção.

Segundo a professora coordenadora, durante as reuniões pedagógicas coletivas as professoras mostram-se muito participativas. Realizam as propostas trazidas por ela, comentam, fazem perguntas, mas salienta que as mudanças nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula são mais difíceis de acontecer, pois dependem de um processo mais complexo e, por isso necessitam de tempo.

Observamos que há uma crença de que proporcionar experiências/vivências com os professores tendo a língua materna como objeto, por si só pode promover mudanças nas concepções/crenças desses professores em relação ao ensino e aprendizagem da língua. Consideramos importante destacar que a formação de professores com ênfase no fazer traz poucas possibilidades de mudanças, pois mantém os

professores como executores de algo pensado por outros. Os dados demonstraram que há um discurso por parte da professora coordenadora e dos professores que revela o uso de conceitos e ideias mais atuais, como – “situações contextualizadas de leitura; alfabetizar letrando; leitura diária; situações didáticas”; entre outras – mas que são pouco compreendidos e, por isso têm pouca chance de serem incorporados nas práticas cotidianas da sala de aula. Foi possível observarmos muitas dúvidas e incompreensões que se mostravam em dois extremos. De um lado as

práticas pedagógicas em que a ênfase está no manuseio livre de materiais escritos por parte dos alunos, como se a aprendizagem da escrita fosse um processo de descoberta natural, que se dá apenas com a observação de textos diversos. Em outro extremo, encontram-se as práticas pedagógicas que, de maneira mais ou menos disfarçada, reproduzem o modelo das cartilhas tradicionais (Tassoni, 2012: 194).

Nas entrevistas com as professoras evidenciou-se que a centralidade do fazer sem uma articulação das propostas vivenciadas nas reuniões pedagógicas coletivas com a sala de aula e os alunos trazia dúvidas sobre como adaptar tal proposta para a realidade de cada professora, trazia para elas a ideia de que o material e as propostas contidas no mesmo eram impostas e ficavam distantes das dificuldades da sala de aula – classes numerosas, grande heterogeneidade. A opinião das professoras em relação à qualidade do material didático do Programa Ler e Escrever muitas vezes se mostrou polarizada. Foi unânime a valorização da diversidade e qualidade dos textos. Mas, por outro lado, surgiram comentários a respeito da dedicação de estudo e de leitura que o material exige e, ao mesmo tempo, a crítica de que o material é muito fraco, pois explora pouco a ortografia.

De fato, para se usar um material didático explorando com qualidade e riqueza o que ele traz, é preciso se apropriar dele de maneira consciente. Compreender a sua organização e a forma de articulação entre os conteúdos. Sem dúvida, esse processo de apropriação do material didático pelo professor exige um investimento tanto pessoal do professor como coletivo por parte da escola, no sentido de se buscar a consolidação de um espaço coletivo de discussão e de reflexão na escola, a fim de que ela se constitua de fato em um lugar de formação e de desenvolvimento profissional.

No que se refere à afirmação de o material ser insuficiente para o desenvolvimento do trabalho com a ortografia, Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2009) evidenciaram pesquisas realizadas com professores a respeito do uso do livro didático e destacaram que tais pesquisas constataram pelo discurso dos professores que eles “sentiam dificuldades em utilizar os novos livros para alfabetizar, principalmente porque apresentavam textos complexos e longos” (31). Nesse sentido, destacaram ainda que as pesquisas apontaram que os professores

sentem falta de um trabalho mais sistemático voltado para o eixo da “alfabetização”, isto é, voltado para noções linguísticas indispensáveis [...]. Assim, alguns docentes preferem não usar os livros que têm chegado às escolas e buscam desenvolver suas práticas de alfabetização com o apoio de outros livros e materiais (32-33).

Essa situação foi constatada também na escola investigada. Alguns professores usavam o material didático do Programa Ler e Escrever eventualmente, afirmando que para que os alunos se alfabetizassem era preciso contar com outros livros didáticos e até atividades reproduzidas em xerox, as quais mantinham a mesma estrutura da cartilha.

Outra crítica explicitada pelas professoras foi em relação ao atraso no recebimento do material. O ano letivo já havia começado e nem professoras e nem os alunos tinham o material para o trabalho. Essa é uma questão que de fato compromete o andamento do trabalho pedagógico, pois, como já destacado, para uma boa utilização de qualquer material didático é preciso que o professor o conheça bem e se aproprie do mesmo. Outro aspecto que compromete o trabalho do professor é que ao contar com um material que não chegou, muitas vezes vão ocupando o espaço práticas e propostas paliativas.

Após a etapa de coleta de informações sobre a inserção do Programa Ler e Escrever e de seu material didático na escola em questão, teve início a etapa da observação participante nas reuniões pedagógicas coletivas. O procedimento caracterizou-se por observação participante devido ao tipo de papel que assumíamos nas reuniões pedagógicas. Além de observar como era a dinâmica das reuniões, participávamos, como um membro do grupo, das discussões propostas pela professora coordenadora. A nossa participação também se dava de forma mais efetiva nas reuniões pedagógicas em que assumíamos a coordenação.



Foi possível a nossa participação em nove reuniões, das quais três foram coordenadas pela professora coordenadora e seis ficaram sob nossa responsabilidade. A professora coordenadora nas reuniões em que foi a responsável pelas propostas manteve o caráter de repasse, isto é, propunha a mesma atividade da qual havia participado na formação recebida na Diretoria de Ensino. As propostas envolveram a leitura de texto de estudo e atividades baseadas em textos literários infantis, como contos e fábulas e, se resumiram à realização das mesmas pelas professoras, que ao final comentavam o que tinham achado. O tempo de duração das reuniões, 50 minutos, não favorecia uma discussão mais detalhada e aprofundada sobre aspectos mais relevantes para a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem escrita. As opiniões ficavam no âmbito do – achei muito interessante – ou – desse jeito não dá para fazer com meus alunos. As reuniões coordenadas por nós tiveram como eixo para a discussão as concepções dos participantes em relação ao trabalho com a língua materna – como suas práticas vêm sendo desenvolvidas – e as concepções e propostas contidas no material do Programa Ler e Escrever. O objetivo era aproximar-se das necessidades das professoras.

As necessidades que surgiram nessas reuniões foram as relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, então discutíamos estratégias que poderiam ser mais produtivas. Também explicitaram a necessidade de compreender melhor o material e algumas de suas propostas e, da mesma forma, discutíamos tais propostas, deixando mais evidente quais as informações necessárias para que os alunos tivessem condições de realizá-las, que procedimentos eram importantes serem ensinados e o que os alunos estariam aprendendo. Planejávamos ainda atividades próprias para adultos, com a mesma proposta que gerou dúvidas nas professoras. Assim, discutíamos também as possibilidades de encaminhamento de algumas atividades. Em um dos nossos encontros, fizemos a leitura e a discussão de um texto curto sobre alfabetização, trabalhando com a proposta de grifar as ideias principais e as organizar em tópicos, para que depois pudéssemos recuperar o conteúdo do texto, realizando uma discussão. A proposta de ensinar os alunos a grifar as ideias centrais de um texto, organizá-las em um esquema para ser apresentado aos demais colegas de classe compõe uma sequência didática do material do 3º ano. Então, nas reuniões, buscávamos problematizar o como fazer, a partir de materiais que pudessem auxiliar a reflexão das professoras no sentido de contribuir para a (re) construção de concepções para fundamentar a prática pedagógica, levando-as a realizar procedimentos, discutindo-os e possibilitando que concretamente fossem explicitando de que maneira tais procedimentos as ajudavam a compreender o texto, a organizar as ideias e a sintetizar o que foi mais significativo.

A intenção era instrumentalizar as professoras por meio do fazer, mas buscando a reflexão sobre o fazer, possibilitando o desenvolvimento de habilidades nas professoras que também deveriam ser desenvolvidas nos alunos.

## Considerações

Problematizar a realidade escolar, no que se refere às práticas pedagógicas de alfabetização e ensino da língua portuguesa, bem como às possibilidades de formação de professores em serviço, tem se constituído em um dos caminhos para a articulação entre a universidade e a comunidade, que muitas vezes se consolida nas investigações do cotidiano escolar e nas discussões dos resultados obtidos e para além deles.

A pesquisa aqui apresentada vem contribuir para refletirmos sobre e resgatarmos a escola como um espaço de formação, onde o trabalho coletivo deveria problematizar as práticas pedagógicas, onde haveria espaço para trocas entre os profissionais que dela fazem parte, socializando experiências consideradas boas e as que não deram tão certo também. Apenas por meio da discussão e reflexão sobre o que funcionou e o que não funcionou é que se torna possível avançar, aprimorar, consolidar um projeto pedagógico visando à formação de um aluno competente em seus saberes.

Mesmo se constituindo em uma experiência que aconteceu em um espaço curto de tempo, em razão de uma série de fatores tanto da própria escola, envolvendo demandas diversas, como também das nossas demandas em relação à universidade, foi possível obter resultados que apontaram a importância de investir em formação continuada em serviço explorando saberes construídos na/da prática, conforme defende Alarcão (2003: 20), Schön (2007: 78), Tardif e Lessard (2008: 150), Nóvoa (2009: 25), entre outros. As experiências vivenciadas na escola, durante as reuniões pedagógicas coletivas confirmaram a importância de se buscar a articulação entre os saberes técnicos e os teóricos, mas partindo da prática pedagógica dos professores, das necessidades da sala de aula. Acreditamos que essa é uma possibilidade para a consolidação de fundamentos sobre o porquê fazer isso ou aquilo, o porquê fazer de uma forma ou de

outra. Acreditamos na formação continuada em serviço que visa o desenvolvimento profissional, que coloca o professor como protagonista, pois do contrário, vemos muita resistência e incompreensão.

## Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, C. S. (2014). *O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2009). Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. *Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009*. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.553,%20de%2015.07.2009.htm>
- Camacho, P. V. (2010). *Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Metodista de São Paulo.
- Celegatto, C. A. (2008). *Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade de São Paulo.
- Fernandes, M. J. S. (2012). O professor coordenador pedagógico nas escolas Estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (04), out./dez., 799-814.
- Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E. B.; Cabral, A. C.; Tavares, A. C. (2009). Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem? In: Costa Val, M. G. *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. (27-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- São Paulo (Estado). (1996). Secretaria de Educação do Estado. *Resolução SE nº 28/1996*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo.
- São Paulo (Estado). (2007a). *Resolução SE 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de [http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM](http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM)
- São Paulo (Estado). (2007b). *Resolução SE 88, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de [http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM)
- São Paulo (Estado). (2007c). *Resolução SE 89, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, [documento oficial]. Recuperado de [http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM](http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM)
- São Paulo (Estado). (2010a). Secretaria de Estado. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 1ª série/2º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE.
- São Paulo (Estado). (2010b). Secretaria de Estado. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3ª série/4º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE.
- Schön, D. A. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Statonato, S. C. (2010). *A formação dos formadores: uma análise do processo formativo*. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Cidade de São Paulo.
- Suárez, D. H. (2008). A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: Passeggi, M. C.; Barbosa, T. M. N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2008). *O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tassoni, E. C. M. (2012). A leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, (27), jan./abr. 191-209.

---

Elvira Cristina Martins Tassoni é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação PUC-Campinas. Foi professora na Educação Básica e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Realiza estudos na área da Psicologia Educacional, da Alfabetização e da Formação de Professores, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem.

---

# O PROGRAMA LER E ESCREVER NA CONCEPÇÃO DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

---

Elvira Cristina Martins Tassoni

[cristinatassoni@gmail.com](mailto:cristinatassoni@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas - BRASIL

---

## Resumo:

O Programa Ler e Escrever se caracteriza por uma política pública do estado de São Paulo-Brasil que visa à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideram-se duas justificativas emergenciais para efetivação do Programa: os resultados insatisfatórios nas avaliações externas do estado de São Paulo e metas estipuladas pelo governo, tais como, a plena alfabetização das crianças até os oito anos de idade e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas. A publicação e distribuição de materiais didáticos, para subsidiar o trabalho pedagógico, estão entre as principais ações do Programa. Ressalta-se que em 2011 o Programa contemplou o primeiro ano do Ensino Fundamental com a publicação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, para o professor alfabetizador e uma Coletânea de Atividades, dedicada aos alunos. A literatura aponta que as propostas contemporâneas de alfabetização enfatizam as práticas sociais de uso da leitura e escrita, bem como a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético. Justifica-se, ainda, que o primeiro ano é um momento peculiar na escolarização e, de acordo com a recente ampliação do Ensino Fundamental no Brasil para nove anos de duração, foi instituído um ano a mais no início do Ensino Fundamental. O objetivo central da pesquisa foi investigar como os alunos de um primeiro ano do Ensino Fundamental significam as propostas contidas no material didático do Programa Ler e Escrever. A produção do material empírico foi realizada em uma escola estadual de uma cidade no interior de São Paulo. Os procedimentos de coleta de dados incluíram: observações em sala de aula e entrevistas com alunos. As análises realizadas sinalizaram que os alunos reconhecem o material pesquisado como importante fonte de aquisição de conhecimentos. Além disso, indicaram as formas com que se apropriam das propostas, suas facilidades e dificuldades, contribuindo para as reflexões em prol da melhoria das práticas pedagógicas nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** material didático - criança de seis anos - alfabetização.

---

## Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que teve como objetivo central compreender como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever é vivenciada por alunos e professora de um primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. O estudo contou com os seguintes procedimentos metodológicos: observações em sala de aula; entrevistas com os alunos; entrevista com a professora responsável pela sala observada; e análise da abordagem das propostas do material didático pesquisado. Informamos que para os limites deste trabalho nos centramos nas considerações dos alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, a

---

<sup>1</sup> Agradecemos de maneira especial as contribuições de Tatiana Cristina dos Santos.

respeito do uso do material didático do Programa Ler e Escrever em sala de aula e algumas informações obtidas por meio das observações em sala de aula.

De acordo com informações da Resolução SE 22/29.03.07 (São Paulo, 2007: s/p) o Programa Ler e Escrever pode ser caracterizado como um Programa de intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos e de intervenção na gestão pedagógica, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, especialmente, no que diz respeito às habilidades de ler e escrever.

Assim, o Programa compreende um conjunto de ações encadeadas, definidas para o acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, delineando-se como uma política pública em prol da melhoria do ensino, na rede estadual de São Paulo (Brasil), especialmente no que diz respeito à proficiência em ler e escrever.

Salientamos que o Ler e Escrever foi elaborado como estratégia para o enfrentamento urgente das dificuldades apresentadas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, no que diz respeito às competências para ler e escrever, diante dos resultados insatisfatórios nas avaliações em larga escala. Assim, o Governo Estadual de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação desenvolveu metas emergenciais para efetivar a plena alfabetização de alunos durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas para esse período.

É importante destacar que no ano de 2011 o material didático do Ler e Escrever contemplou os alunos do primeiro ano. Houve nesse momento a publicação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (São Paulo, 2011a) para o professor alfabetizador e uma Coletânea de Atividades (São Paulo, 2011b), envolvendo propostas a serem realizadas pelos alunos em sala de aula.

Sendo o primeiro ano do Ensino Fundamental um ano escolar peculiar, dada a sua recém institucionalização na Educação Básica Brasileira, houve a necessidade de se pensar uma nova organização das práticas pedagógicas de alfabetização. Ressaltamos que o Programa Ler e Escrever surge como um auxílio para o trabalho pedagógico em sala de aula, principalmente, em relação às práticas de alfabetização. Mediante tais fatores a pesquisa em questão teve por objetivo (i) identificar como o uso da Coletânea de Atividades do Programa Ler e Escrever se concretizava em uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental; (ii) observar como os alunos desenvolviam as atividades contidas nas propostas deste material; (iii) identificar e analisar as impressões dos alunos sobre o material.

### **Material Didático e o primeiro ano do Ensino Fundamental**

De acordo com as orientações contidas no material pesquisado, a intenção é ampliar os conteúdos da Educação Infantil, além de proporcionar ao aluno ingressante no Ensino Fundamental amplitude no período de aprendizagem, até mesmo na alfabetização, contribuindo para que os alunos avancem para os anos posteriores com autonomia e segurança nos processos de uso da linguagem oral e escrita, como também na construção de conhecimentos.

A Coletânea de Atividades (São Paulo, 2011b: 5) do primeiro ano, material utilizado pelos alunos, está dividida em três partes: Leitura e Escrita, Projeto Brincadeiras Tradicionais e Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias. De forma geral, nas atividades estão previstas situações de comunicação oral para estimular a compreensão e expressão dos alunos, o trabalho com textos como cantigas, parlendas e textos informativos. A indicação presente nas estratégias de aprendizagem é a de que desse modo, os alunos teriam condições de relacionar características linguísticas estruturais, semânticas e a função social de diferentes textos. É enfatizada a leitura e a escrita coletiva com o intuito de oportunizar ao aluno a compreensão de regularidades sobre a língua e também realizar associações, identificar letras e palavras, assim como, ampliar a compreensão da escrita em diferentes situações.

No primeiro bloco da Coletânea – denominado leitura e escrita – estão relacionadas situações de escrita de nome, contemplando a escrita do próprio nome, do nome dos colegas e dos familiares. Para tanto, as orientações contidas no material sugerem a construção de um cartaz com o nome de todos para que os alunos possam localizá-los. O trabalho a partir dos nomes contribui para o processo de compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, oportunizando comparações que possibilitem que o aluno pense sobre as relações grafema-fonema, avance no reconhecimento das letras e obtenha informações para a realização de outras escritas.

Nesse primeiro bloco está previsto ainda uma proposta com parlenda. A exploração envolve a socialização da parlenda, a fim de torná-la conhecida dos alunos, o reconhecimento das rimas e, na

sequência, o reconhecimento da organização dos versos. Depois os alunos deverão escrever a parlenda. Segundo o material essa proposta também proporciona o reconhecimento de regularidades do sistema de escrita alfabética assim como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Há também nesse bloco, atividades em que a temática central envolve brinquedos e brincadeiras. Dentre essas atividades destaca-se uma proposta de leitura da professora, sobre um artista plástico que pinta quadros sobre brincadeiras, para socialização e discussão em sala, montagem de uma lista de brincadeiras, a partir da discussão sobre o quadro do artista, atividades com imagens de brincadeiras retiradas do quadro para que os alunos escrevam o nome. Há também uma atividade para ligar o nome da brincadeira à sua imagem, uma atividade em que a professora deverá ditar o nome de brincadeiras e os alunos em duplas as localizam e pintam. Há uma atividade de adivinha com alternativas e duas cruzadinhas (uma sobre brincadeiras e outra sobre animais). Considera-se que nesse primeiro bloco de atividades a perspectiva principal é observar semelhanças e diferenças no funcionamento do sistema de escrita alfabética, reflexão sobre a escrita convencional e analisar regularidades internas das palavras. Segundo Cagliari (1999: 47) as práticas de alfabetização, que contemplam o funcionamento do sistema alfabético, com a finalidade de se avançar na compreensão de suas regularidades e composição das palavras e textos, seguem a perspectiva da linguística. Complementa que essa é uma característica de práticas contemporâneas de alfabetização.

No bloco destinado ao Projeto Brincadeiras Tradicionais está prevista uma atividade para identificar, com a ajuda de familiares, brincadeiras a partir de uma lista. Em outro momento há um quadro a ser preenchido com informações precisas sobre uma determinada brincadeira. Há também duas propostas para a montagem de bonecos a partir de dobradura, recorte e colagem.

O Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias, segundo as orientações do material, tem o intuito de proporcionar à criança o conhecimento sobre uma cultura diferente da sua para que assim possa reconhecê-la e atribuir-lhe valor. Esse projeto é para ser trabalhado no segundo semestre do ano letivo. As propostas de atividades desse projeto estão divididas em duas frentes: o trabalho a partir da elaboração de legendas para as fotos envolvendo o contexto dos indígenas e o trabalho com leitura de texto sobre seus costumes e hábitos. Dentre elas há uma atividade que envolve a montagem de um quadro com informações sobre os índios e a outra que traz a música Pindorama (Palavra Cantada) para a apreciação e espaço para realizar a ilustração de duas estrofes.

As propostas com textos também são priorizadas nesse projeto. Há textos informativos para os alunos acompanharem, sugeridos como leitura feita pela professora. Considera-se que esses momentos de socialização são importantes para a expressão oral e sistematização de novos conhecimentos. O trabalho por meio de diferentes textos é importante, segundo a perspectiva de letramento. Soares 1995: 6) destaca que para ser alfabetizado não se requer apenas o domínio das técnicas de ler e escrever, mas é essencial a habilidade de saber fazer uso destas técnicas, contextualizando-as com as práticas cotidianas para que haja uma transformação no sujeito, como resultado da apropriação desse processo. Por isso, o trabalho com textos deve fazer sentido para a criança, a fim de que a mesma possa compreender e se apropriar dos diferentes usos da linguagem, para que assim, haja uma transformação, progressiva, nas suas relações com as pessoas e com o mundo que a cerca.

Cabe destacar que as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental contidas nas orientações do Governo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2009: 7) são as mesmas que estão expressas no material do Ler e Escrever. Elas estão baseadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998: 13). A orientação estabelecida nesse documento é que nessa fase escolar devem ser priorizados momentos diversificados de expressão oral, propostas para que a criança possa ir se apropriando do sistema de escrita alfabética e tenha oportunidade de ler e escrever mesmo que de forma não convencional. Deve-se ainda oportunizar o conhecimento e apreciação de diferentes tipos de texto para que possa compreender a função da linguagem escrita. Nesse sentido, avalia-se que o trabalho pedagógico nesse ano escolar seria o de proporcionar oportunidades à criança de contato e reconhecimento do sistema de escrita alfabética.

Retoma-se que o Programa Ler e Escrever tem por objetivo maior a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, buscando promover uma melhora na qualidade da escolarização básica, principalmente no que diz respeito à alfabetização da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Método

Foram realizadas observações em sala de aula para reunir informações a respeito do uso do material didático do Ler e Escrever. O objetivo era perceber como os alunos se relacionavam com o material e essas informações serviram de referência para a outra etapa de coleta – as entrevistas com as crianças.

Como salienta Cruz (2008: 16-17) o trabalho investigativo centrado nas crianças como sujeitos principais e atuantes necessita cuidado e principalmente atenção ao método que será estabelecido. Rocha (2008: 44-45) destaca que dar voz às crianças em um estudo não significa meramente ouvi-las, mais sim envolve a compreensão dessa comunicação, o que necessitará de uma interpretação atenta e apurada do pesquisador para não generalizar os apontamentos dessas crianças.

As entrevistas com as crianças foram realizadas em duplas, no âmbito da própria escola. Participaram do estudo dezesseis alunos, previamente autorizados por seus responsáveis. No momento da entrevista criou-se um ambiente propício de acordo com a metodologia preconizada, principalmente, por Cruz (2008: 302). Utilizamos, também, de acordo com o estudo de Passeggi, Furlanetto, Conti, Campelo, Gomes e Rocha (2012: 8) uma boneca-personagem que nos auxiliou na condução das entrevistas. Fizemos uso também de um microfone de brinquedo com o intuito de organizar as falas dos alunos. No momento das entrevistas os alunos traziam em mãos o material didático pesquisado. As entrevistas tiveram como foco analisar as impressões e vivências dos alunos a respeito do material didático do Programa Ler e Escrever.

## O Ler e Escrever em um primeiro ano do EF: contextos dos alunos

Salientamos que a pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre do ano letivo, portanto as atividades observadas pertencem ao Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias. Porém, nas entrevistas os alunos comentaram e indicaram atividades variadas. Por meio de observações em sala de aula também foi possível perceber a forma com os alunos se relacionavam com o material didático.

Um dos destaques que fazemos é que observamos que alguns alunos mesmo parecendo desatentos, quando a professora questionava sobre aspectos da leitura realizada, faziam comentários a respeito das informações lidas. Nesse sentido, a leitura é compreendida pelos alunos como algo que, além de fornecer conhecimentos, os insere na cultura. Além disso, as leituras realizadas permitiram aos alunos uma ampliação de conhecimentos, aspecto esse muito valorizado por eles.

Observamos ainda que eram sempre os mesmos alunos que participavam oralmente com mais ênfase e espontaneidade, fazendo considerações sobre o que a professora havia lido, ou respondendo as perguntas que ela fazia. Era comum comentarem a respeito de informações que traziam de vivências anteriores, mesmo que não tivessem uma relação direta com a discussão em curso. A professora nessas ocasiões costumava privilegiar os apontamentos dos alunos e agir no sentido de promover a socialização de suas ideias.

Destacamos que a participação mais efetiva dos alunos ocorria geralmente em momentos de leitura das legendas, direcionadas pela professora. Nesses momentos ela auxiliava alguns alunos, mas a maioria demonstrou fluência na leitura. É importante compreender dois aspectos observados: o volume de leitura foi evidenciado pelos alunos, principalmente como atividades longas, que apesar de os textos oportunizarem a aquisição de novos conhecimentos, levavam os alunos a ficarem dispersos e perderem o foco. Entretanto, a leitura das legendas se mostrou algo do interesse dos alunos. Embora eles não tenham demonstrado compreensão plena na forma de elaborar a legenda, ler as legendas já atribuídas no material foi algo bom e valorizado por eles, pois muitos alunos durante as entrevistas pediam para lê-las. A legenda caracteriza-se como um texto curto e explicativo que acompanha uma ilustração. Considera-se que o gênero legenda traz exigências diferentes no que se refere à leitura e à escrita, pois por ser um texto curto que conta com o apoio de imagem tem uma complexidade menor para a compreensão e para a própria antecipação do conteúdo a ser lido. Por outro lado, a elaboração escrita de uma legenda exige um grande poder de síntese e abstração, habilidades muito complexas para a criança iniciante.

Durante as entrevistas os alunos folheavam o material pesquisado, proferiam comentários e até liam as atividades já realizadas. As principais atividades comentadas por eles foram as que exploravam as cantigas e parlendas, atividades que envolveram brincadeiras e atividades que continham os nomes dos colegas.

Durante as entrevistas, os apontamentos espontâneos dos alunos, na maioria das vezes, estavam relacionados a atividades que, devido ao seu contexto, são próprias da cultura infantil. Em todas as

entrevistas, uma das atividades mais comentadas foi a ilustração da pintura, de artista plástico brasileiro, retratando algumas brincadeiras infantis. Outra atividade bastante destacada pelo grupo foi a música Pindorama (Palavra Cantada); muitos até pediram para cantar a música durante as entrevistas. De modo espontâneo também destacaram atividades, tais como, uma proposta do Projeto Brincadeiras Tradicionais em que o objetivo era realizar a dobradura de bonecos, uma atividade que tiveram que recortar e colar uma parlenda e outra atividade que tratava de um bingo de nomes. Destacamos que em relação ao Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias, os principais apontamentos foram em relação às imagens dos índios. Sobre isso os alunos, muitas vezes, explicavam o que aprenderam sobre os costumes e a cultura indígena. Ponderamos que o aprendizado sobre contextos e conhecimentos diferentes é algo que pareceu atrair os alunos.

Era comum averiguarem entre si a proficiência na leitura e na escrita. Sobre este fato, foi possível identificar momentos em que um olhava no material do outro para conferir em que parte o colega estava e também como desenvolvera a atividade em questão. Nos momentos de leitura foram frequentes os comentários entre os alunos sobre quem sabia ler e quem não sabia. Outro fato a ser destacado é que muitos alunos se esforçavam na leitura compartilhada em sala e prestavam atenção na condução dessa proposta. Esses momentos, da mesma forma, foram contemplados durante as entrevistas, pois muitos alunos pediam – posso ler para você?! Como já explicitado, os alunos leram nas entrevistas, na maioria das vezes, as legendas das imagens sobre os índios.

Também gostaram de comentar sobre as palavras cuja escrita já conheciam. Destacaram palavras que já sabiam escrever como, por exemplo, o nome das brincadeiras e também dos animais que compunham uma cruzadinha. Uma aluna no momento em que estavam realizando uma lista de alimentos típicos dos indígenas, disse – eu já sei escrever milho!

Surgiram ainda nas entrevistas comentários a respeito das incompreensões por parte dos alunos no desenvolvimento de algumas propostas. Essas foram sinalizadas em sala de aula e reafirmadas nas entrevistas. Especificamente, notamos que os alunos, ao menos a maior parte da sala, não compreenderam de fato o significado de legenda. Em muitas aulas observadas, a professora explicou para a sala a definição de legenda repetidas vezes. Nesses momentos, indicava no material e demonstrava com exemplos. No decorrer das propostas também procurava lembrar com eles o conceito de legenda, mas, os alunos, por sua vez, indicaram não compreender de fato o que é uma legenda e como elaborá-la com precisão. Seja por meio de respostas às indagações da professora ou pelo resultado de atividades que envolveram o uso da legenda foram identificadas dúvidas e incompreensões por parte dos alunos. Quando a professora os indagava a respeito do que era legenda não sabiam se expressar ao certo e ao invés de ‘legenda’, proferiam significações, como por exemplo, ‘agenda’, ‘bilhete’, ‘leitura’, ‘observar’, ‘recado’. Nas entrevistas ocorreu o mesmo fato, quando questionados a respeito da legenda, mostrando no material uma delas, alguns alunos diziam que se tratava do índio. Apenas uma das alunas entrevistada proferiu que a legenda se refere ao ‘que está escrito embaixo da foto’.

Para finalizar, reafirmamos que os textos que compunham o Projeto Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias atraíram pelas informações que possibilitavam que as crianças mergulhassem em um mundo muitas vezes desconhecido, mas por outro lado, por serem textos extensos, cansavam e dispersavam as mesmas. Certamente, a forma como a leitura desses textos acontecia influenciava no envolvimento e interesse dos alunos.

## Considerações

Os elementos que emergiram desse trabalho revelaram tanto pontos fortes como críticas à proposta do Ler e Escrever. Da mesma forma, revelaram aspectos para a reflexão sobre a formação continuada de professores. Um primeiro ponto é que as práticas pedagógicas destinadas ao 1º ano do Ensino Fundamental merecem um olhar cuidadoso a fim de observar os melhores direcionamentos, seus limites e possibilidades.

O modo como os alunos compreenderam o material didático do Programa Ler e Escrever foi comum nas entrevistas. Como já apresentado, a maioria de suas sinalizações e destaques principais caminhou no sentido de valorizar as propostas que continham brinquedos e brincadeiras, músicas e parlendas, os nomes dos amigos e também com frequência eles enfatizaram imagens e legendas sobre conhecimentos e informações a respeito dos povos indígenas. Como aponta Smolka (2008: 34-37), essas sinalizações indicam tanto a preferência dos alunos como também demonstra o que ficou como referência para eles.



É nítido que os apontamentos espontâneos dos alunos se centraram no modo de se relacionar próprios da cultura infantil e na apreensão de novos conhecimentos. Pensamos que quando as atividades propostas partem dos interesses dos alunos necessariamente se tornam mais valorizadas e, além disso, podem contribuir para reflexões sobre suas inquietações, compreensões sobre o mundo e ajudam nas relações sociais e em seu desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1994: 22-27), o desenvolvimento infantil decorre de um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas, que ocorrem por meio do entrelaçamento de processos biológicos e sociais que resultam no que o autor determina como desenvolvimento cultural. Tais processos dão origem também às funções psicológicas superiores – formas de pensar, sentir e agir mais complexas e refinadas. Assim sendo, a criança e o meio em ela vive estão em constantes mudanças e influenciando-se mutuamente.

Porém, cabe considerar ainda, segundo Vigotski (apud Pino, 2010: 747), que o mesmo ambiente pode influenciar de maneiras diferentes um grupo de crianças, pois dependerá do significado que cada uma delas atribui às situações vivenciadas e as mediações realizadas. Desse modo, as crianças se relacionam e vivenciam, de formas distintas, as situações socioculturais, pois são interpretadas de forma particular.

Consideramos ainda que, por meio das interações da criança com seus pares, em seu convívio sociocultural, ela desenvolve e/ou amplia suas formas pensar, agir e se comunicar. É nesse sentido que o brincar se torna uma atividade importante em sua aprendizagem e desenvolvimento. Como aponta Vigotski (1994: 108-109), o brinquedo, além da questão do simbolismo que está envolvido, proporciona a vivência sobre regras. Por meio do brincar, a criança constrói uma situação imaginária e, assim, tem condições de realizar ações, sentimentos e desejos novos. No faz de conta, a criança atribui diferentes significados aos objetos e baliza as suas ações por meio do imaginário.

Por outro lado, os temas que são diferentes da vivência da criança – como o Projeto dos Índios do Brasil – conhecendo algumas etnias – contribuem com conhecimentos e informações que as crianças e a professora valorizaram. Entretanto, se não se estabelecem relações entre o que as crianças vivenciam por meio de comparações que indicam semelhanças e diferenças, isso pode dificultar a compreensão dos alunos e gerar pouco interesse e envolvimento da criança com a proposta.

Corsino (2006: 58) aponta a importância de propor formas para que a criança nessa faixa etária tenha condições de ampliar seu universo cultural, refletir de forma crítica sobre as relações humanas e os problemas enfrentados. A autora aponta que é importante a criança ampliar a reflexão sobre sua própria história, formas de viver e também de se relacionar. Desse modo, a socialização de vivências entre o grupo e saber identificar semelhanças e diferenças entre os grupos sociais, sejam esses próximos ou conhecidos por meio de histórias, é importante para o desenvolvimento de atitudes de reflexão e observação do mundo ao seu redor e suas transformações.

A partir de Corsino (2006: 59), consideramos que o estudo sobre os povos indígenas foi importante, nessa faixa etária, para o conhecimento sobre as diferentes formas de ação humana, de povoamento e de urbanização existentes no mundo. Além disso, a autora destaca que, por meio de temáticas como essa, a criança tem condições de se reconhecer na realidade em que vive, de fazer comparações e se reconhecer também como parte integrante da natureza e da cultura.

Consideramos que as percepções dos alunos sobre o material e seus apontamentos evidenciaram as peculiaridades dessa faixa etária. Os alunos apontaram que o material serve, principalmente, para aprender, estudar, cantar, ler e escrever. Consideramos, conforme o documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (Brasil, 2004), que essa reflexão da criança vai ao encontro de seus anseios, curiosidades e descobertas. De acordo com esse documento, a crianças de seis anos se diferencia das crianças de outras faixas etárias, “sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (19). Além disso, no documento também são mencionadas características do desenvolvimento da criança nessa fase, as quais dizem respeito à capacidade simbolizar, estruturar o pensamento e se comunicar por meio de múltiplas linguagens. Desta forma, o envolvimento com jogos, a vivência de regras, valores e práticas sociais sistematizadas na cultura são experiências muito ricas de exploração da escrita, possibilitando a elaboração de conhecimentos significativos sobre o funcionamento desse objeto em questão.

Cabe também destacar os gêneros textuais utilizados. Gêneros textuais próprios do repertório infantil, como as parlendas e músicas, podem contribuir para a aprendizagem pelo próprio interesse que despertam nos alunos. Por isso, devem ser explorados, pois promovem a interação do grupo, como também podem potencializar as aprendizagens. Atentamos para o tamanho dos textos, que, nessa faixa etária, pode gerar algum desinteresse. Nesse sentido, seria importante planejar estratégias diferentes para explorar os textos

mais longos, pois a pesquisa evidenciou que as crianças se envolvem com informações novas, porém as explorações dos textos com grande volume de informações podem provocar cansaço, ao exigirem grande tempo de atenção e concentração das crianças.

Sinalizamos, igualmente, a respeito da produção escrita, pois nem sempre um gênero textual mais favorável para o trabalho com a leitura é o mesmo que seria mais favorável para a produção de texto. Isso foi evidenciado pelo trabalho com as legendas. É importante ressaltar que a participação e a compreensão do aluno são essenciais para a condução das práticas pedagógicas. O material didático do Programa Ler e Escrever, a partir de sua base teórica, parece explorar as características do gênero textual. Ao enfatizar o texto de maneira desarticulada do seu caráter discursivo, pode trazer dificuldades de compreensão por parte dos alunos.

Segundo Marcuschi (2003: 21), assumir o texto como recurso discursivo significa compreender que esse texto (e/ou produção textual) se estabelece em uma situação de interação social por meio da linguagem em contextos significativos. O texto, nessas condições, concretiza-se como uma ação de ordem comunicativa, com estratégias convencionais tendo a finalidade de atingir determinados objetivos. Assim, o texto se constitui, nessa perspectiva, uma manifestação concreta do discurso. Temos, de acordo com essa concepção, que compreender o texto como uma produção concreta de comunicação entre interlocutores e, da mesma forma, assumi-lo como uma unidade de sentido em que o uso real da escrita se concretiza pela interlocução.

Consideramos que o aprendizado da leitura e da escrita é parte integrante desse momento da vivência da criança e, por isso, gera curiosidades e o desejo de adquirir essas habilidades, pois possibilitam a inserção na sociedade letrada em que vivemos.

## Referências

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Introdução, volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- . (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais*. Brasília. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.
- Cagliari, L. C. (1999). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo, SP: Scipione.
- Corsino, P. (2006). As Crianças de Seis Anos e as Áreas do Conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (57-68). Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. (20-36). Rio de Janeiro: Lucena.
- Passeggi, M. C.; Furlanetto, E. C.; Conti, L.; Campelo, M. E. C. H.; Gomes, M. O.; Rocha, S. M. (2012). O que contam as crianças sobre as escolas da infância: interessa à formação de professores? In: XVI ENDIPE, 2012, Araraquara. *E-Books do XVI ENDIPE*. CD-ROM: Junqueira & Marin.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: Vigotski (Dossiê). *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 741-756.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Cruz, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. (43-51). São Paulo: Cortez.
- São Paulo. (Estado). (2007). Diário Oficial do Estado. *Comunicado da SE (Secretaria Estadual de São Paulo) de 19.12.2007*, publicado em: 21 Dez. de 2007.
- . (2009). *Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos*. [documento oficial]. Recuperado de <[portalsme.prefeitura.sp.gov.br](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br)>.
- . (2011a). Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano*. SEE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy; Milou Sequera; Marisa Garcia 2ed. São Paulo: FDE.
- . (2011b). Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: coletânea de atividades – 1º ano*. SEE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy; Milou Sequera; Marisa Garcia. 2ed. São Paulo: FDE.

- Smolka, A. L. B. (2008). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, (0), 5-16.
- Vigotski, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole. [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- 

Elvira Cristina Martins Tassoni é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação PUC-Campinas. Foi professora na Educação Básica e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Realiza estudos na área da Psicologia Educacional, da Alfabetização e da Formação de Professores, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem.

---

# CONVERSA COM OS PAIS: ORIENTAÇÕES DO PROGRAMA LER E ESCREVER PARA O TRABALHO COM A LEITURA E ESCRITA PARA A ALÉM DA ESCOLA

---

Leandro Gaspareti Alves

[le.gaspareti@gmail.com](mailto:le.gaspareti@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas - BRASIL

---

## Resumo

No âmbito da literatura científica e da política educacional brasileira a relação entre escola e família vem se delineando como importante aspecto para o combate do fracasso e promoção do sucesso escolar. Por outro lado, tal relação ainda ocupa pouco espaço no âmbito da formação de gestores e professores, mesmo considerando que há uma variedade de condições que podem provocar aproximação/afastamento entre ambas as instituições. O objetivo dessa proposta que compõe a mesa temática é uma análise documental de um guia de orientação para pais de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Política de Educação do Estado de São Paulo (Brasil), bem como a análise do site de divulgação desse material. O material “Conversa com os Pais” está organizado em quatro eixos: entrada da criança na escola; respeito às fases da criança; o que as crianças vão aprender na escola durante o ano e como os pais podem ajudar em casa. Os resultados encontrados indicaram: i) o site de divulgação do material expressa confusão quanto ao fato dele ser destinado aos professores e gestores, podendo implicar em prescrição aos pais ao invés de uma reflexão; ii) o guia é publicado como novo, porém a sua verdadeira origem vem de outra cartilha destinada aos pais publicada no interior de outra política em 2002; iii) implicitamente os idealizadores do material desconsideram outras práticas de parceria entre escola-família ao destacarem como um primeiro passo na consolidação da parceria entre escola-família; iv) o material aborda aspectos relativos às competências de leitura e escrita e ignora a matemática; v) o guia aborda aspectos da leitura/escrita articulados com a realidade social e idealiza um modelo de família leitora. Conclui-se que o material analisado caminha para uma direção de prescrição ao invés de reflexão conjunta entre professores e pais.

**Palavras-chave:** relação escola-família - guia de orientação - Programa Ler e Escrever - política de governo

---

## Introdução

Nesse trabalho investigamos uma política de governo do estado de São Paulo, momento histórico em que a Secretaria de Educação estava filiada ao Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Esse texto é parte de uma proposta de mestrado que teve como foco investigar um guia de orientação para pais de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Fizemos, também, uma análise documental envolvendo o site de divulgação deste material.

Sposito (1989: s/p), na abertura do simpósio “Família e Educação: uma questão em aberto” ressaltou que a Psicologia, Antropologia, História, Psicanálise e a Sociologia destinaram grandes esforços para compreender as questões relativas às formas de organização das famílias. Contudo, a pesquisa educacional não contemplou, de modo geral, um conjunto expressivo de estudos que buscasse compreender a articulação entre as duas instituições de socialização.

Aproximadamente há um século as relações entre escola e família vêm ganhando força na história da educação brasileira. As discussões de modo articulado entre ambos os estabelecimentos tiveram início, de modo mais preciso, aproximadamente nas décadas de 1920 e 1930, momento em que a pedagogia tradicional vinha sendo questionada a favor de outra pedagogia – Escola Nova<sup>1</sup>.

Para instituir nos indivíduos o novo modelo de educação (pedagogia escolanovista), foi criada a Associação Brasileira de Educação em 1924 no Rio de Janeiro, com o intuito de discutir e difundir as novas ideias e proposição de práticas diferentes em relação à pedagogia tradicional (Campos, 2011: 5). Foi no âmbito dessa Associação que se criou em 1925 a Seção de Cooperação da Família, tendo como mentora Armanda Álvaro Alberto, uma das idealizadoras do Manifesto da Escola Nova (Mignot, 2010: 54). Nessa Seção de Cooperação da Família, foi criado nas escolas públicas e privadas o “Círculo de Pais e Professores” (Mignot, 2010: 54).

Os estudos que trazem uma análise à luz da produção publicada na época foram os de Cunha (1996, 1997) nos trabalhos publicados no Departamento de Educação do Estado de São Paulo nos periódicos da Escola Nova, Educação e Revista de Educação (47) e, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais nos exemplares da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (319).

Outro momento de grande envolvimento da discussão da temática escola-família foi na década de 1990. Esse período foi marcado pelas discussões e ações de um estado em processo de redemocratização. Neste sentido, a participação da família tornou-se fundamental especialmente no que diz respeito à participação dela na gestão democrática. Esse envolvimento da família na gestão democrática está garantido legalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2010a: 35), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9304/96 (Brasil, 2010b: 17) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/1990 (Brasil, 2010c: 41).

O marco histórico, político, social e legal de 1988, ano em que se promulgou a nova Constituição do país, trouxe uma nova configuração para as relações entre escola e família e, do nosso ponto de vista isso foi fundamental para que os estudos tomassem uma forma mais concreta, pela comunidade científica.

Entendemos, portanto, que a relação entre escola-família ganhou maior visibilidade em dois momentos históricos fundamentais da sociedade. O primeiro ocorreu quando das críticas à pedagogia tradicional em um período pós I guerra mundial e, o segundo em que se dá o processo de redemocratização. Isso se torna importante, pois sinaliza que a atenção dada à relação escola-família, no sentido de uma articulação, ocorreu em momentos turbulentos da história da sociedade brasileira.

Quando colocamo-nos a disposição em abordar a relação entre escola e família, observamos que muitos são os assuntos que podem vir a ser problematizados. Existem trabalhos que vão encaminhar a reflexão para a construção de relações democráticas no interior da escola por meio da gestão democrática, reunião de pais e mestres, tarefa de casa, avaliação institucional, influência do capital cultural da família na constituição do educando, trajetórias de alunos escolares de meios populares, de classe média e alta, escolha por parte dos pais de estabelecimento de ensino, formação de professores, participação dos pais na implantação ou implementação de políticas públicas ou de políticas de governo, alfabetização, fator socioeconômico, formas de participação da família na escola e fora dela, relação entre família e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e/ou comportamentos disciplinares, programas de intervenção para a família, história da relação escola-família, culpabilização das famílias, comunicação entre escola-família, papel do educando na intermediação entre escola-família, etc.

Ao debruçarmo-nos em refletir a relação entre ambas às instituições faz-se necessária a seguinte pergunta: a relação que descrevemos aqui é da família-escola ou da escola-família? Isso depende do tipo de argumentação e, do nosso ponto de vista, identificamo-nos com a nomenclatura escola-família. Segundo Castro e Regattieri (2010),

estamos assumindo que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica (16).

Reforçamos esta responsabilidade com o que salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2010b), em que destaca claramente que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as suas normas,

<sup>1</sup> Em 1932, após grandes debates realizados pela elite intelectual brasileira, foi lançado o “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova”. Documento on-line disponibilizado em: [http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em 24/07/2014.

têm a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (16) e não vice-versa.

### **A relação escola-família no âmbito da política educacional**

Em relação às iniciativas governamentais, atualmente a maioria dos países desenvolvidos está construindo políticas educacionais, objetivando desenvolver e/ou intensificar a cooperação entre as escolas e as famílias (Nogueira, 2005: 1).

Na Inglaterra, em 1990, o governo trabalhista de Tony Blair criou um contrato casa-escola, que pretendia que os pais se comprometessem em assumir “responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos” (Nogueira, 2005: 1).

Na França, em 1998, Nogueira (2005: 1) destaca que o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria família-escola, que criava entre outras atividades, a semana dos pais na escola. Nos Estados Unidos, em 1994, no governo de Bill Clinton, foi estabelecida na oitava meta da educação nacional a colaboração escola-família.

Carvalho (2004) cita que nos Estados Unidos, na década de 1980, posições a favor da política da tarefa de casa tornaram-se hegemônicas em função da publicação – “Uma nação em risco”. Acreditavam que uma pedagogia suave levaria ao declínio político, econômico e moral. Segundo a autora,

Embora a pesquisa, de modo geral, fosse escassa e inconclusiva (Epstein e Pinkow, 1988), o senso comum baseado na tradição do dever de casa e a ideologia dos valores familiares e trabalho duro convergiam para a ênfase no dever de casa como estratégia para aumentar a produtividade escolar diante da urgência de ultrapassar os concorrentes econômicos, de acordo com a política de hegemonia internacional (97).

Nessa política específica da relação escola-família via tarefas de casa, o papel dos pais era profundamente condição para que ela se desenvolvesse (Carvalho, 2004, 97). Segundo a autora, a política de envolvimento dos pais nas tarefas de casa se tornou um excelente mecanismo para concorrência econômica internacional, ou seja, a parceria escola-família ganha relevância na medida em que se torna estratégia do governo para aumentar a produtividade, eficiência e concorrência no âmbito internacional, ao invés de propor que as escolas discutam efetivamente os benefícios e os riscos das tarefas de casa.

O Brasil também vem se configurando nesta mesma tendência de incentivar a aproximação entre as duas instituições, a escola e a família (Zago, 2008: 2; Nogueira, 2005: 1).

Nas tendências das ações governamentais, podemos citar em 2001 o “Dia Nacional da Família na Escola”, criado pelo governo federal no mandato de Fernando Henrique Cardoso, que aconteceria duas vezes ao ano. De acordo com Klaus (2004),

...segundo o Ministério da Educação, o objetivo da Campanha foi sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar esta aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas, considerando que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu, também, fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos (23).

Ainda, nessa mesma campanha, em 2002 o governo federal construiu uma cartilha para os pais sobre como contribuir no processo de escolarização dos filhos da 2ª série e 4ª série (com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, essas séries correspondem atualmente ao 3º e 5º anos respectivamente) com foco nas disciplinas de português e matemática. Desse modo, além de uma proposta de aproximação face a face com as famílias nas unidades escolares, também se firmou a parceria por meio de material escrito para os pais, indicando como eles poderiam atuar com seus filhos fora do ambiente escolar.

Em agosto de 2003, o governo do estado de São Paulo criou o projeto Escola da Família, em que se abrem as escolas da rede estadual nos fins de semana com o objetivo de “criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes” (São Paulo, 2004: 21). A mídia televisava participou ativamente na divulgação desse projeto, o qual envolveu atividades com profissionais da educação, voluntários e universitários, em que os últimos recebiam bolsa-auxílio do estado de São Paulo.

No ano de 2008, o governo federal lançou uma cartilha com o título – Acompanhem a vida escolar dos seus filhos (Brasil/MEC, 2008a: 1) – que teve como objetivo o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos. Foram abordados diversos temas: como participar na escola e em casa, como manifestar interesse pela vida escolar, como saber se a escola está ensinando direitinho, o que uma boa escola deve oferecer, o que se deve cobrar da escola pública, incentivo aos pais que não concluíram os estudos a voltarem a estudar dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de sua comunidade.

No mesmo ano de 2008, o Ministério da Educação e Cultura (Brasil/MEC, 2008b) publicou uma manchete em seu *site*, de que nos dias 6 e 7 de novembro daquele ano, em Brasília, realizariam três ações: “Explicar, ouvir e discutir”, referentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, junto com pais e alunos das escolas públicas. Esse encontro teve como objetivo discutir o que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, quais são os seus objetivos e metas, de modo a discutir como os pais poderiam ajudar a construir esse plano. De acordo com o secretário-executivo adjunto do Ministério da Educação, Francisco das Chagas, os pais são parceiros imprescindíveis na execução do Plano de Desenvolvimento da Educação. “Eles acompanham o aprendizado dos filhos, querem educação de qualidade, muitos estão nos conselhos escolares e municipais, são parte das escolas”, explica. Segundo ele, “os pais precisam conhecer as políticas públicas da educação, discuti-las, dizer o que pensam, e o ministério quer ouvi-los.” (1).

A importância das práticas que ocorrem na relação entre escola e família também têm sido reconhecidas e consideradas em documentos, como o material de formação “Relacionamento Interpessoal na Escola”, que é parte do “Projeto de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) – Fase Escola Sagarana”.<sup>2</sup> Esse projeto foi desenvolvido em 2001 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Serviu de guia de estudo para os gestores das escolas estaduais trabalharem com os professores na formação continuada em tempo escolar. Dentre os temas que foram abordados, o da relação entre escola-família foi contemplado.

Outro documento que pudemos encontrar nas investigações foi um construído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2010. Trata-se do material – Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares (Castro e Regattieri, 2010: 1-103). Nele constam uma parte teórica, uma análise das políticas que estavam em curso na época em que foram registradas e uma possibilidade de proposta sobre interação escola-família.

As autoras destacam que uma política de ação que promova resultados mais confiáveis estaria atrelada com a Secretaria de Ensino. Tal política, antes de qualquer proposição para escolas, deve dialogar com os profissionais das unidades escolares as condições e possibilidades de envolverem-se de modo mais sistemático e intencional com as famílias com base na realidade singular de cada uma delas. Assim, os educadores das escolas devem em primeira instância serem ouvidos e, posteriormente, aceitarem ou não participar de uma proposta de construção de mediações que promovam a aproximação com o contexto familiar dos alunos. Esse seria o primeiro passo, quando houvesse apoio e intervenção dos gestores das Secretarias.

A próxima ação referente aos gestores e professores das unidades escolares, seria justamente um diálogo com as famílias sobre as condições concretas de vida simbólica e material. Só depois de conhecer a realidade de cada família é que a escola poderia propor ações que incluíssem o aluno e o seu contexto. Posteriormente ao conhecimento real do contexto do aluno, Castro e Regattieri (2010: 17) propõem que as ações sejam dialogadas com as famílias na medida de suas possibilidades, dado o fato de que a responsabilidade por garantir o direito de aprender na escola é dos educadores que a compõem. Assim, a proposta da escola não caminhará para um direcionamento autocrático com as famílias, isto é, no sentido de impor uma política de ação para as famílias executarem sem ouvi-las anteriormente e de modo dialógico.

Concluimos até esse momento, de acordo com as evidências apresentadas no contexto brasileiro, que as políticas educacionais têm seguido diferentes modalidades. As cartilhas para pais com intuito de incentivá-los a participar da escolarização dos filhos fora da escola, bem como no interior dela. Sobre a participação formal no interior escolar com vistas à gestão de democrática, destacamos o Conselho de Escola, Conselho das Escolas e Associação de Pais e Mestres. Sobre as outras modalidades de participação dos pais no interior escolar existem também os encontros nos fins de semana para utilizarem a escola e conhecerem melhor os profissionais que nela trabalham, bem como o que ocorreu em 2008 para discussão

<sup>2</sup> Material elaborado em parceria por professores pesquisadores da área da psicologia e da educação.

do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Existem propostas que caminham diretamente para a formação dos professores, isto é, servindo de meio para leitura e reflexão sobre as possibilidades em se abordar a relação escola-família.

Na sequência, apresentamos o Programa Ler e Escrever, que entre outras ações, possui um guia de orientações aos pais, especificamente dos alunos do 2º ano. Esse é o material mais recente produzido oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo direcionado às famílias.

### **Estrutura do Programa Ler e Escrever**

O Programa Ler e Escrever tem sua implantação inicialmente na Secretaria do Município de São Paulo em 2006. Após o desenvolvimento do programa os resultados preliminares dessa experiência foram considerados positivos. Estes resultados positivos atrelados aos baixos resultados obtidos no SARESP 2005 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a busca por investimento na melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental motivaram o ex-governador José Serra (PSDB/ 2007-2011) junto à ex-secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB – 2007/2009) a implantarem o Programa Ler e Escrever em todo o estado de São Paulo.

Os principais objetivos do Programa foram:

- apoiar o Professor Coordenador [nova nomenclatura para o Coordenador Pedagógico] em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I/EF [atual terceiro ano do Ensino Fundamental];
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público;
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental [atualmente corresponde aos anos iniciais – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental].(São Paulo, s/d: 1)

Para a execução dos objetivos, o Programa Ler e Escrever incluiu diferentes ações: encontros sistemáticos de formação para os profissionais envolvidos no processo (formadores denominados PCNP – professores coordenadores de núcleo pedagógico; coordenadores pedagógicos – denominados professores coordenadores e os professores de cada escola envolvida); a construção e distribuição de materiais didáticos para os professores e alunos do 1º ao 5º ano; material complementar (acervo literário e paradidático para a biblioteca, calculadora, letras móveis, globos terrestres, dentre outros); e, por fim, o acompanhamento institucional sistemático das Diretorias de Ensino no apoio ao desenvolvimento do trabalho (São Paulo, s/d: 2).

Dentre os materiais didáticos elaborados para alunos e professores destacamos como importante recurso para nosso objeto de pesquisa um guia de orientação – Conversa com os Pais – destinado aos pais e profissionais do segundo ano do Ensino Fundamental.

No guia de orientação encontram-se “dicas e sugestões de como contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola [...]” (São Paulo, 2010). De acordo com os idealizadores do material, é “[...] um primeiro passo na consolidação da parceria entre a escola e a família, tão importante para as escolas, tão fundamental para as crianças” (4).

### **Método**

Nossa investigação envolveu uma análise documental de dois importantes meios de divulgação da política do Programa Ler e Escrever, que destacava aspectos sobre a relação entre escola e família – o guia de orientações – Conversa com os Pais – e o site de divulgação desse guia.

### **Resultados**

O primeiro aspecto que abordamos sobre o guia está atrelado à seguinte pergunta: qual é origem deste material – Conversa com os Pais?



O que as investigações indicaram é que ele advém não apenas da implantação do Programa no Município de São Paulo, mas sim de uma política de interação escola-família realizada no ano de 2001/2002 sob responsabilidade do Governo Federal. Foi quando o governo, sob a liderança do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, filiado ao Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), criou a Campanha Nacional da Família na Escola. As duas cartilhas, de âmbito federal e estadual, pertencem ao mesmo governo. Entretanto, na atual cartilha – o guia *Conversas com os Pais* – aplicada pelos idealizadores do Programa Ler e Escrever, tanto pelo Município quanto pelo Estado de São Paulo, colocam como sendo um material original.

Da cartilha anterior construída pela política federal Campanha Nacional da Família na Escola para o guia *Conversa com os Pais* do Programa Ler e Escrever existe algumas alterações importantes a serem destacadas. A primeira é que o material da Campanha Nacional da Família na Escola é destinado aos pais da 2ª e 4ª séries, atuais 3º e 5º anos. No Programa Ler e Escrever instituído inicialmente no município de São Paulo o guia é direcionado para o 1º ano e, na proposta desenvolvida pelo Estado, o mesmo guia foi direcionado aos pais dos alunos do 2º ano. Isso indica uma mudança de expectativa e cobrança em relação ao currículo e a aprendizagem dos alunos.

Outro destaque sobre as alterações que identificamos é sobre o conteúdo de matemática em que na política da Campanha Nacional da Família na Escola ele foi contemplado, porém, no guia *Conversa com os Pais* do Programa Ler e Escrever as considerações sobre a matemática foram retiradas. A ausência dessa área do conhecimento no guia deveu-se ao fato de que o próprio Programa Ler e Escrever em toda sua estrutura incluiu a matemática apenas nos livros didáticos do 3º, 4º e 5º anos. Assim, o único conteúdo que consta nas duas cartilhas é a leitura e escrita.

O guia *Conversa com os Pais* (São Paulo, 2010) está estruturado em quatro partes. Aborda aspectos relativos: i) à entrada da criança na escola (5); ii) ao respeito a cada fase da criança (6); iii) ao que as crianças vão aprender este ano na escola (7); iv) a como os pais podem ajudar em casa (8).

Em relação à entrada da criança na escola os idealizadores destacam que:

...os anos passam e as crianças crescem. Muitas vezes até achamos que o tempo passa rápido demais. O fato é que, quando percebemos, nosso filho, que acabou de nascer, já está entrando na escola. Este é um momento muito importante para a criança e para toda a família. Começam a acontecer mudanças e adaptações e **todos precisam ajudar**. Mesmo que seu filho, ou filha, já tenha começado a ir à escola antes, em alguma EMEI, a entrada na 1ª série/2º ano traz muita ansiedade, inquietação e vontade de aprender. **A criança sabe que agora começa a entrar em contato, pra valer, com a leitura e a escrita**. Tendo ou não estado na escola antes, uma coisa é certa: **elas querem aprender e têm todas as condições para isso** (5, grifos nossos).

Na parte que ressaltamos em negrito, observamos que o material enfatiza que todos precisam ajudar e que é certo que as crianças querem aprender e têm todas as condições para isso. Todos quem (professores, coordenadores, diretores, pais, irmãos, diretoria de ensino etc.)? Isso ocorre de fato na realidade, ou seja, todos têm as condições necessárias de ajudar? Pensando nas famílias, algumas perguntas são necessárias de se fazer: e os pais analfabetos? E os pais que trabalham, especialmente aqueles com carga horária excessiva? Será que o peso da ideia de que agora é para valer leva ao chamamento de que agora todos precisam estar mais comprometidos e envolvidos para ajudar, pois, afinal, a brincadeira acabou? Como as questões serão trabalhadas pelos profissionais da escola?

O segundo eixo aborda o respeito a cada fase da criança:

Todos nós estamos sempre aprendendo. Desde que nascemos. Cada dia traz uma novidade. Ao ajudar seu filho ou sua filha, não se esqueça: a gente tem que **respeitar a fase que a criança está vivendo para não exigir demais, nem de menos**. Nesta idade, a criança já é capaz de fazer muita coisa. Veja só o que ela já pode fazer: **falar de maneira clara com os outros, comunicar suas ideias, suas vontades; perceber que a escrita está presente em muitos lugares; interessar-se pelo mundo das histórias – sejam elas contadas pelos pais, irmãos, pela TV**. Além disso, as crianças costumam ter muita curiosidade em relação à leitura e à escrita – afinal, qual delas não ouviu dizer que iria aprender a ler e a escrever ao entrar na escola? (São Paulo, 2012: 6, grifos nossos).

Consideramos importante o fato de o material abordar a dimensão do respeito em relação à criança de modo a não exigir demais e nem de menos. A pergunta que fica é: como os pais saberão a medida adequada para não exigir demais nem de menos?

Outro ponto, é que o texto sinaliza para a dimensão do que a criança pode ser capaz de fazer. Isso se torna fundamental, pois indica a características da fase de seu desenvolvimento. Três parágrafos, nesse mesmo eixo, revelam outras características da fase da criança nessa idade em processo de alfabetização:

As conquistas de seu filho ou sua filha vão acontecer aos poucos e não de um dia para o outro. Devagar elas irão aprendendo cada vez mais.  
Vão acontecer muitos erros ao ler e escrever. Mas tenha certeza de que isso não acontecerá porque a criança está distraída ou com preguiça.  
Errar faz parte do caminho do aprendizado; são tentativas de acerto. Cada criança tem seu ritmo, seu jeito e os professores e professores coordenadores estarão atentos para acompanhar e ajudar quando houver alguma dificuldade (São Paulo, 2010: 8).

No primeiro parágrafo, chamamos a atenção para a importância de o material abordar a dimensão temporal do aprendizado da criança, pois de fato o aprendizado é processo que leva tempo e não pode ser compreendido como algo rápido.

No segundo parágrafo, é salientada a importância do erro como parte intrínseca do processo de aprendizagem da leitura e escrita e que ele não significa que a criança está com preguiça ou distraída, mas sim como uma tentativa de acerto no aprendizado escolar. Distração é algo que é relevante se pensar nesse processo, pois é algo que pode ocorrer sim em alguns momentos, como, por exemplo, a criança escrever um texto com a televisão ligada em casa, ou no caso de uma turma de 2º ano do ensino fundamental que olha da janela outras crianças brincando no parque da escola. É relevante pensar as variáveis que determinam ou não a atenção. Pode acontecer de uma realidade objetiva prejudicar o processo de atenção, porém pode ocorrer de a criança errar porque faz parte do processo de aprendizagem, tentativa e erro. No entanto, a palavra preguiça é um qualificativo que estigmatiza a criança podendo levar a um processo de construção na relação das ações do professor e aluno que se enquadram dentro desse preconceito. Assim, consideramos que esse trecho do material é de extrema importância, pois atua como mediador da ideia de não conceber o erro como preguiça e como característica intrínseca da criança.

O terceiro eixo, Ler e Escrever – o que as crianças vão aprender este ano na escola, indica em outras palavras o que se espera da criança ao final do ano letivo e o que será trabalho pelos profissionais da escola para cumprir a meta estabelecida. O material aborda que os alunos terão muitas atividades de leitura, de escrita e atividades orais. As atividades que serão desenvolvidas são:

- a) conversar, conseguindo ficar dentro do assunto; contar uma história conhecida; contar algum acontecimento do dia a dia; pedir uma informação, dar um recado – com uma confiança em si mesma cada vez maior;
- b) saber que ler e escrever é muito importante para resolver problemas do dia a dia – por exemplo, fazer uma receita, estudar, informar-se, aprender um jogo, ler para se divertir;
- c) ler e entender alguns textos do cotidiano, como cartas, bilhetes, listas, receitas, cartazes, poemas, manchetes ou notícias de jornais e legendas de fotos;
- d) escrever do seu jeito e com a ajuda do professor diferentes tipos de textos, como cartas, bilhetes, listas, receitas, recados, poemas, adivinhas;
- e) gostar de ouvir histórias e familiarizar-se com a linguagem literária;
- f) ler placas, nomes, listas, canções e outras coisas (São Paulo, 2010: 7-8).

Aqui, no excerto acima, observamos a preocupação dos idealizadores transmitirem aos pais o que a criança irá aprender na escola durante o ano letivo, isto é, um modo de informar sobre parte do currículo da escola.

No último eixo, Ler e escrever – como você pode ajudar em casa?, identificamos a dimensão mais direta da ação da política da escola sobre a família ao orientar como os pais podem ajudar no período extraescolar. Orienta os pais de que é preciso “mostrar que está interessado em tudo o que seu filho está aprendendo. Em tudo o que a criança escrever ou ler” (São Paulo, 2010: 9). Descreve-se também que é importante nesta idade a atenção e aprovação dos pais para que as crianças possam sentir-se seguras e desenvolver a confiança em si mesmas.

Sobre as ações que devem ser priorizadas segundo as orientações desse guia, são registradas seis modalidades possíveis de mediação dos pais em relação à criança.

**I) Leia para elas e, se possível, todo dia**

Nessa proposta, é colocado aos pais que descubram o melhor horário do dia para a leitura. Destaca que esse momento em que os pais ficam junto com filhos pode criar lembranças lindas de que as crianças não irão esquecer. Faz uma relação de que esse tipo de envolvimento pode contribuir na sala de aula, deixando a aula mais fácil e divertida. Isso cria um hábito que será importante, mesmo depois que a criança aprendeu a ler. Orienta outras possibilidades para que, caso o pai ou mãe não gostem de ler, peçam para um parente, amigo ou mesmo o filho mais velho. Ressalta que de vez em quando, nos aniversários ou datas especiais, se dê livros ou cadernos de presente para a criança usar como diário pessoal em que possa escrever, desenhar, copiar um poema e colar coisas.

**II) Mostre para a criança que a leitura ajuda em tudo o que fazemos todos os dias**

Como ações nesse tópico se destacam: cozinhar seguindo uma receita lida por um dos dois, ler rótulos de embalagens, instruções de aparelhos domésticos, regras de jogo, placas da rua, anúncios, manchetes de jornais, revistas expostas nas bancas, folhetos, material impresso. Orientam também para os pais comentarem sobre o que foi lido e aproveitarem todas as oportunidades para explorarem com as crianças.

**III) Escute-as lendo em voz alta**

Solicita que as crianças leiam em voz alta notícias, histórias, poemas, qualquer texto e os pais escutem com atenção. Caso a criança esteja gaguejando ou tímida ter paciência, não ficar corrigindo e conversarem sobre o que foi lido. Ao final dessa parte, orientam que “nunca obrigue as crianças a ler. Não faça da leitura uma obrigação e nem a utilize como um castigo. Para fazer da criança um leitor, ela precisa ler com prazer” (São Paulo, 2010: 12). Assim, observa-se que a leitura deva ser algo prazeroso para despertar o interesse dela ao invés de obrigatório.

**IV) Estimule os interesses pessoais das crianças com livros, jornais e revistas**

Esse aspecto é pouco explorado no material direcionado aos pais. Pede-se a eles que vejam assuntos do interesse da criança e oferecem como exemplos a seção de esportes do jornal ou revista, ou reportagem de um artista.

**V) Divirtam-se escrevendo**

Orienta os pais que a criança escreva bilhetes, cartas, histórias, poemas para alguém da família ou amigo que faz aniversário. Se ainda não souberem escrever, elas podem ditar para que os pais escrevam. O material orienta ainda que, se os pais notarem que a criança gosta de escrever, é importante incentivá-la e valorizar as escritas. Para isso, sugere-se fazer um livro com a criança com capa em que ela possa desenhar ou inventar algo.

**VI) Escrevam juntos textos simples e cotidianos**

Destaca para os pais mostrar como escrever é útil não só na escola, mas também na vida e que é importante que a criança veja os pais usando a escrita, como, por exemplo, anotar algo de que não pode esquecer, como telefone, endereço, lista de compras. Orienta também que os pais peçam à criança que anote recados. Finaliza esse tópico ressaltando que,

No início, todo mundo erra. Em vez de corrigir, elogie.

Quando as crianças estiverem começando a aprender a escrever, não corrija seus erros ou a sua “letra feia”. O importante é que elas se atrevam a escrever. Aos poucos, os erros vão diminuir e a letra, melhorar. No 2º ano, é mais importante dar parabéns do que ficar corrigindo (São Paulo, 2010: 15).

De acordo com o conteúdo deste último eixo, trazemos inicialmente uma reflexão da importância de os idealizadores focarem para dimensão do erro da criança, pois é fato que as crianças em início de aprendizado da leitura e escrita irão errar. Este tipo de orientação para os pais em relação ao erro pode tornar-se importante, pois sinaliza que não serão eles quem deverão corrigir a atividade da criança. Isso é responsabilidade da escola e uma possível correção dos pais pode mascarar para o professor as dificuldades da criança, bem como pode trazer prejuízos a depender do tipo de mediação que os pais oferecem a ela.

Contudo, colocamos uma reflexão importante em se fazer: será que os pais concordaram com a ideia de não corrigirem os erros dos filhos? E para a criança, como ficará seu entendimento sobre o fato dos

pais falarem que a escrita está certa e a professora indicar que está errada. E os profissionais da escola: concordam com tais orientações? Tais questões podem remeter a possíveis contradições na realidade prática, e que por isso, deve merecer destaque por parte dos profissionais da escola.

Em relação às ações que o guia orienta para os pais realizarem em casa, em nossa análise ela caminha para duas formas de compreensão. A primeira é de que ele aborda aspectos da vida prática da criança, ou seja, busca articular atividades que tenham proximidade com a vida social e concreta. Contudo, essa dimensão social e concreta só se poderá ter certeza na medida em que de fato a criança real esteja imersa nessa realidade idealizada que o guia traz. Portanto, o material por ser um guia único para todas as escolas, acaba por desconsiderar a pluralidade de realidades existentes. A depender de como o professor irá trabalhar com os pais as orientações do guia, isso poderá ser tanto positivo no sentido de atuar com o concreto como também, algo negativo na medida em que nem todas as famílias vivem em seu dia a dia as práticas de leitura e de escrita exemplificadas. Ou seja, o guia apresenta uma realidade muito distante da realidade de algumas famílias.

Acreditamos que o *Conversa com os Pais* idealiza um tipo de família que lê e escreve, pois no caso brasileiro, essa não uma condição em que todas se encontram. Não é ao acaso que existem diversas políticas que tratam do assunto da alfabetização. Isso vem sendo um caso sério e merecedor de destaque nas metas da Educação no Brasil.

Para finalização dos resultados trataremos, agora, análises e reflexões sobre os dados obtidos no site de divulgação do material. De acordo com o *site*,

Público-alvo: pais de alunos de 1ª série [2º ano]. Outros públicos recomendados: professores regentes de 1ª série, professor-coordenador/coordenador pedagógico, diretor, supervisor e formadores da Rede.

Público-Alvo: Professor; Supervisores; Professores Coordenadores. (São Paulo, s/d: 1)

Esses trechos indicam uma falta de clareza quanto ao público-alvo a que o guia se destina de fato. Primeiro, encontramos escrito que o “público-alvo” são os pais e em seguida observamos em “Outros públicos recomendados” todo o corpo técnico educacional. Depois, apresenta-se novamente o público-alvo em que consta apenas parte dos profissionais. Para quem de fato se direciona o material? Os profissionais da escola se constituem, efetivamente, como público-alvo ou há apenas uma recomendação para que tais profissionais possam conhecer o material?

Em nosso entendimento, essas questões podem dar pistas para desvendar o modo como foi recebido este material pela equipe de profissionais tanto das diretorias de ensino quanto dos que atuam diretamente nas escolas. Está clara a importância desse material para os profissionais da escola? Essa ausência de coerência pode ter relação com a realidade objetiva das escolas, ou seja, os profissionais estão atentos para uma compreensão aprofundada do material ou apenas distribuem e prescrevem aos pais? Existe uma conversa com os pais sobre o guia na reunião de pais e mestres?

### Considerações finais

O guia de orientações *Conversa com os Pais* não pode ser considerado como um material inédito, no sentido de sua construção, pois esse já havia pertencido à outra política de Educação de âmbito federal. O fato é que os idealizadores desse material não fizeram referência alguma ao material anterior. O que intriga é por que os idealizadores dos Guias de Orientação Didática do Programa Ler e Escrever não fizeram menção à cartilha construída de 2002?

Do nosso ponto de vista, levantamos como hipótese uma possibilidade. É o argumento de que existe uma ausência de construção, execução, avaliação e continuidade das políticas de interação escola-família pelos professores e gestores das unidades de ensino, pois se esses estivessem colaborando para as propostas de construção conjunta esses materiais não seriam tão esquecidos e desarticulados.

Salientamos que o Programa, o Ler e Escrever foi idealizado por um grupo que concentra suas ideias e ações em um movimento neoliberal. Sobre este aspecto é importante trazer algumas considerações.

Assim, fazemos uma diferenciação entre dois tipos de política, uma vinculada à política neoliberal e outra à gestão participativa. De acordo com Freitas (2005: 921), a primeira está vinculada à prescrição de técnicas, ao caráter pseudoparticipativo e vertical. Para o autor, estudioso desse tema, esses aspectos sinalizam barreiras para uma transformação que promova a qualidade de ensino para os alunos.

Já o segundo tipo de política tem como foco a gestão participativa, buscando um envolvimento da família em uma participação mais efetiva, bem como a promoção de uma comunicação democrática. No sentido dessa proposição, Freitas (2005) destaca que a relação entre escola-família seja baseada na “qualidade negociada” (921). Isso implica que o diálogo aconteça e não a imposição de ações para a família via profissionais da educação. Esta qualidade negociada está vinculada ao “caráter negociável, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (921).

Castro e Regattieri (2010: 32) comentam sobre as modalidades de políticas entre escola-família que vêm ocorrendo no Brasil. As autoras as classificam em quatro e dentre elas, existe aquela que tem como foco a educação das famílias. Esta é a que mais se encontra nos estabelecimentos de ensino do território nacional. Tal política carrega em sua historicidade uma marca, isto é, da desqualificação da família para educar ou da omissão dela. Deste modo, cabe à escola educar os pais para aquilo que considera adequado. Isso é datado desde o início mais intenso da relação escola-família na década de 1920.

A outra proposta que Castro e Regattieri (2010: 37) analisam e que consideramos que vai ao encontro do que diz Freitas (2005: 921), é a política de “Incluir o aluno e seu contexto” (Castro e Regattieri, 2010: 37). Essa forma de relação entre escola-família, segundo as autoras, foi a que menos existiu dentre as experiências pesquisadas por elas no Brasil.

Para as autoras uma ação que promova resultados mais confiáveis estaria articulada com a Secretaria de Ensino. Esse órgão deveria inicialmente dialogar com os profissionais das escolas sobre quais são as condições e possibilidades de se relacionarem de um jeito mais sistemático e intencional com as famílias com base na realidade contextual/singular de cada uma delas.

A próxima ação seria referente aos gestores e professores, que promoveriam um diálogo com os pais, no sentido de compreenderem suas condições concretas de vida simbólica e material. Posteriormente, a escola poderia propor ações que incluíssem o aluno e o seu contexto, de modo que as propostas de ações dos profissionais também dialogassem com as famílias na medida de suas possibilidades, dado o fato de que a responsabilidade por garantir o direito de aprender na escola é dos educadores que a compõem.

De acordo com as considerações, o fato de a maioria das políticas de relação escola-família pautar suas propostas na educação da família ao invés de incluir o aluno e seu contexto com base em um diálogo, o material destinado a toda uma rede estadual ampla, complexa e heterogênea, bem como a ausência e coerência no *site* de divulgação do material, implica-nos a considerar que o guia de orientação analisado caminha para uma direção de prescrição ao invés de reflexão conjunta entre gestores, professores e pais.

Julgamos, também, que ao guia *Conversa com os Pais*, mesmo não abordando diretamente a questão da tarefa de casa, ele configurou-se nessa perspectiva, pois representou um instrumento mediador para atividades de enriquecimento curricular ou de conexão com os conteúdos escolares para a vida cotidiana (Carvalho, 2006: 87). Além disso, o guia recomenda orientações sobre como mediar o erro do estudante e isso implica um mínimo de envolvimento dos pais em atividades de escrita.

É de extrema importância o fato de o material buscar orientar os pais a articular o processo de alfabetização com as práticas sociais. Porém, retomamos a importância de que nem toda realidade que o material tenta contemplar pode estar presente na vida do aluno e sua família. Para isso, é de extrema importância que exista, de fato, uma conversa entre os professores com as famílias explorando as possibilidades do guia na condição concreta dos alunos e seus pais.

## Referências

- Brasil. (2008a). Ministério da Educação. [documento oficial]. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12246:apresentacao&catid=178:campanhas-de-mobilizacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246:apresentacao&catid=178:campanhas-de-mobilizacao)
- . (2008b). Ministério da Educação. [documento oficial]. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11377:pais-e-alunos-vao-discutir-o-pde&catid=211#top\\_barra](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11377:pais-e-alunos-vao-discutir-o-pde&catid=211#top_barra)
- . (2010a). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 7. ed. Brasília: Edições Câmara.
- . (2010b). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília: Edições Câmara.
- . (2010c). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 7. ed. Brasília: Edições Câmara.
- Campos, A. R. (2011). Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Revista Vertentes*, 19 (2). São João Del Rei, [revista eletrônica]. Recuperada de [http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra\\_Campos.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf)

- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104.
- (2006). O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 85-102.
- Castro, J. M.; Regattieri, M. (2010). *Interação Escola – Família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação. [livro virtual].  
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>.
- Cunha, M. V. (1996). A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77 (186), maio/ago, 318-345.
- (1997). A desqualificação da família para educar. *Revista Caderno de Pesquisa*, n. 102, nov. 46-64.
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, 26 (92), out. 911-933.
- Klaus, V. (2004). *Família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Mignot, A. C. V. (2010). Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de intercâmbio Brasil-Uruguai. *Revista Brasileira de História em Educação*, n. 22, jan./abr. 43-64.
- Nogueira, M. A. (2005). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu. *Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped*.
- São Paulo. (Estado). (2004). Secretaria de Estado da Educação. Escola da Família. *Série Ideias*, n. 32. São Paulo: FDE.
- (s/d). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Programa Ler e Escrever*. Apresentação. [documento oficial]. Recuperado de <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>
- (2010). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Conversa com os Pais*.
- Sposito, M. P. (1989). Família e Educação: uma questão em aberto. *Conferência*. Universidade de São Paulo (USP).
- Zago, N. (2008). Relação família e escola: tendências de análise. 7º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí. *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.

---

Leandro Gaspareti Alves: Psicólogo e Mestre em Educação formado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desenvolveu seus estudos desde a Iniciação Científica no âmbito da temática das relações entre escola e família. No Mestrado dissertou sobre – “Possibilidades, limites e contradições nas relações entre família e escola (não) mediadas por Política de Governo”.

---

# O PROCESSO PARTICIPATIVO NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS OFICIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Eliete Aparecida de Godoy

[elieteap.godoy@gmail.com](mailto:elieteap.godoy@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Amparo - BRASIL

---

## Resumo

O objetivo desse artigo é apresentar a experiência de implementação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, que atendeu as legislações nacionais nº11.114 de maio de 2005 e nº 11.274 de fevereiro de 2006, que estabeleceram a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos e matrícula obrigatória de alunos a partir dos seis anos de idade. A experiência relata o desafio da articulação da gestão administrativa e pedagógica com o novo contexto e rumos da Política Nacional de Alfabetização, mantendo coerência com a gestão participativa já desenvolvida pela Rede de Ensino Municipal de Amparo, localizada no estado de São Paulo –Brasil. Em 2006, com ênfase nos ideais da participação e do diálogo entre os profissionais da educação e em uma perspectiva construtivista, foram envolvidos professores e especialistas da rede de ensino na reorganização participativa do currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, pautado na organização dos diversos espaços e tempos pedagógicos, objetivando atender às especificidades da criança de 6 anos. A proposta de elaboração de uma nova estrutura curricular propiciou necessariamente aos professores e especialistas a oportunidade de construir coletivamente a reestruturação da política de atendimento do ensino fundamental, a qual previu a organização de um ciclo de alfabetização com o objetivo de ampliar as possibilidades dos alunos estarem alfabetizados ao completarem o período de dois anos de escolaridade. Além disso, durante este processo professores e especialistas puderam de forma coletiva estabelecer relações com o fazer pedagógico de forma mais significativa, criando um novo conceito curricular para o ensino de Língua Portuguesa, bem como contribuir para o processo de avaliação dos resultados dessa nova estrutura política de ensino para a rede municipal de Amparo (SP).

**Palavras-chave:** política educacional - ensino fundamental - currículo de língua portuguesa - trabalho participativo

---

## Considerações iniciais

Discutir a política educacional brasileira implica inicialmente a abordagem de fatos relevantes à implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e as legislações que foram criadas em resposta às demandas sociais, políticas e econômicas no decorrer desse processo.

As Leis nº 11.274/2006 e nº 11.114/2005 determinaram a obrigatoriedade do acesso e matrícula da criança aos seis anos de idade e a ampliação dos anos de escolarização no ensino fundamental, além de estabelecer o prazo de sua implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010.

A exemplo das políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe, entendemos que a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança aos seis anos de idade é uma medida contextualizada, que deve ser considerada um avanço demasiadamente tardio no âmbito educacional brasileiro, no que se refere à oportunidade do acesso e maior permanência na escola a todos os estudantes, independentemente da camada social a qual pertence.

No entanto, essa política educacional focalizada no Ensino Fundamental, que tem como pressuposto a entrada da criança na faixa etária dos seis anos no ensino fundamental, não assegura condições melhores da qualidade. Tal política somente pode ser considerada eficaz se, de forma contextualizada, puder garantir a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades para aprender, de maneira que esse tempo possa potencializar a aprendizagem, cooperando significativamente com o processo de apropriação do conhecimento pelas crianças (Brasil, 2004).

Neste contexto, buscamos discutir o papel indutor dos sistemas de ensino quanto à característica das ações com princípios participativo e democrático na gestão da nova política local, em consonância com a meta da educação nacional definida pela Lei nº 10.172/01, que aprovou o então Plano Nacional de Educação vigente naquele momento, bem como as orientações do Ministério de Educação a serem considerados pelas escolas no processo de implementação da nova estrutura do Ensino Fundamental.

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação na documentação legal e nas orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos definia que esta política pública deveria garantir a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade, principalmente das classes mais desfavorecidas. Entendia-se que colocar em prática os aspectos legais e normativos, que geram políticas públicas e que delas originam a finalidade educacional, exige diretrizes dinâmicas desafiadoras para atuação no contexto local, o que é representado pelos sistemas de ensino, quanto à implementação de tais normatizações, programas e, principalmente, ações, sem perder de vista o conceito de infância e de seus direitos sociais.

Um dos desafios dos sistemas de ensino para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foi atender a um movimento político educacional, o qual incentivou a participação e democratização nas redes de ensino mediante os processos que aumentam suas responsabilidades. Nesse cenário, vários estudos acerca do processo de implantação dessa política educacional foram realizados sob seus diferentes aspectos. No contexto dos estudos já realizados sobre o tema, destacamos pesquisas de autores como Santos e Vieira (2006), Kramer (2006), Gorni (2007), Dantas e Maciel (2010), Arelaro (2011) entre outros, que revelaram um processo burocrático e autocrático, com pouca participação e reflexão dos profissionais nas redes de ensino.

Na rede municipal de educação de Amparo (SP), a política de ampliação do Ensino Fundamental passou a ser inserida em diferentes fóruns de discussão com o objetivo de tornar tal realidade uma experiência participativa, e assim as pautas de discussão foram organizadas a partir dos desafios postos para a gestão e para a comunidade escolar naquele momento de transição. A reforma educacional passou a exigir o posicionamento da rede e, desse modo, o sistema de ensino buscou fundamentar coletivamente as decisões para atingir o objetivo de implementação do novo ciclo escolar.

Tendo em vista a perspectiva apresentada, ressaltamos a complexidade que a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental impôs ao sistema de ensino municipal no processo de coordenação das ações propostas a partir do princípio da responsabilidade coletiva.

A experiência apresentada neste artigo trata da reestruturação da política de atendimento do Ensino Fundamental, a partir das diretrizes e programas construídos coletivamente, necessárias



para dar suporte à reorganização dos tempos e espaços pedagógicos, à articulação com a escola de educação infantil, à reestruturação curricular, à formação continuada dos profissionais atuantes com esta faixa etária, dentre outras medidas cabíveis para o novo contexto. Além disso, implicou apresentar os programas e as ações definidos em um processo participativo de professores e especialistas que puderam contribuir para assegurar condições de qualidade do fazer pedagógico, ressignificando o currículo para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem perder de vista as características e necessidades da criança de 6 anos, dentre outras responsabilidades assumidas.

Conforme já reconhecido, tais mudanças representaram desafios e demandaram investimentos significativos para que a gestão do sistema de ensino pudesse enfrentá-los e dar respostas às expectativas da comunidade escolar.

Este artigo torna-se relevante, não por se tratar de uma discussão da política em si, nem tampouco somente pelo aporte teórico, mas pela apresentação do entrelaçamento das determinações normativas e legais e a gestão da implementação da política, sua concretização no contexto de um sistema de ensino, que envolveu a participação dos profissionais nas discussões e decisões relativas aos processos educativos, a partir da informação, debate de ideias e tomada de decisão coletiva.

### **Os aspectos legais na implantação da política educacional para o ensino fundamental**

Todo fenômeno tem sua história, encontrando-se contextualizado no tempo, nas esferas culturais, políticas e socioeconômicas. Partindo desse pressuposto, cabe destacar a construção histórica da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir de seu amparo legal em documentos como Constituição Federal do Brasil (1988), LDBEN (1996), Plano Nacional de Educação (2001), Lei nº 11.114/05, Lei nº 11.274/06.

Destaca-se inicialmente a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu artigo 208, evidencia o dever do Estado com a educação, mediante algumas garantias fundamentais previstas no inciso VII, parágrafo 1, que define “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Isso significa que a educação, na perspectiva de direito público subjetivo, resguarda a qualquer cidadão o poder de reclamar junto às esferas políticas que formam o Poder Público (Estadual e Municipal) um direito social incontestável e estabelecido pela Constituição.

Na perspectiva da política de ampliação do Ensino Fundamental, este parágrafo da Constituição é um marco substancial, pois assegura a responsabilidade do Estado com a educação, ou seja, a criança tem seu direito garantido com valor constitucional de ser matriculado por seus pais ou responsáveis no 1º ano do Ensino Fundamental e o Estado tem o dever de garanti-lo.

Consideramos que a inclusão da criança aos seis anos no ensino obrigatório simboliza uma ampliação do direito à educação, sendo que o mesmo não ocorre como nível infantil, cujo atendimento ainda não é universalizado no Brasil. Embora a Emenda Constitucional 59, de 2009, tenha tornado a educação infantil obrigatória, muitas crianças ainda não têm acesso à escola e, nesse sentido, o próximo desafio da política educacional brasileira está posto na consolidação da garantia do direito à matrícula dos 4 aos 17 anos, conforme inciso I do texto da referida Emenda Constitucional (Brasil, 2009), que prevê “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (25).

Desde meados da década de noventa, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96), em seu artigo 87, já previa autonomia a cada município e supletivamente o Estado e União para a inclusão de crianças de seis anos completos no Ensino Fundamental, de forma facultativa, o que caracterizou a ampliação do direito à educação, previsto pela Constituição de 1988 após quase duas décadas. Conforme já salientado, complementando a política educacional desenvolvida pelo MEC (Ministério da Educação), em 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos, o qual estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

Entretanto, salientamos que a universalização do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental se efetivou a partir da promulgação da Lei nº 11.114/2005, que determinou a obrigatoriedade da matrícula da criança aos seis anos de idade. No que se refere à ampliação dos anos de escolarização, essa foi garantida por meio da Lei nº 11.274/2006. Tais leis modificaram a

LDBEN de 1996 em seus artigos 6, 29, 30, 32 e 87, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando essa etapa do ensino para nove anos de duração.

Ao discorrer sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental e seus impactos na educação, Saveli (2008) afirma que tal medida trouxe mudanças significativas nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos. Na esfera política, entendemos que essa medida permitiu o acesso de um maior número de crianças, sobretudo àquelas oriundas das classes populares ao sistema de ensino. Quanto às esferas administrativa e pedagógica, demandou, dentre outras coisas, a reorganização dos sistemas de ensino, investimentos na formação de professores, organização, ampliação e adequação dos espaços físicos, revisão dos currículos e práticas pedagógicas. Foi preciso reorganizar principalmente os projetos pedagógicos para que estes pudessem garantir o pleno desenvolvimento das crianças de 6 anos incluídas no Ensino Fundamental.

Sobre esse aspecto, o Ministério da Educação (MEC), em suas orientações aos sistemas de ensino vigentes durante o processo de implantação da política, destacou que o sucesso dessa política educacional focalizada no Ensino Fundamental deveria ter como pressuposto que somente a entrada da criança na faixa etária dos seis anos no Ensino Fundamental não asseguraria condições melhores de qualidade (Brasil, 2004).

No que tange às orientações para que os sistemas de ensino locais pudessem organizar o novo ciclo educacional, em 2006, seis meses depois da Lei nº 11.114/2005, que determinou a obrigatoriedade da matrícula da criança aos seis anos de idade, o MEC publicou o documento para consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2006a). Esse documento orientador da referida política pública apontava para a necessidade de debates e reorganização do currículo tradicional da escola, dentro de um movimento democrático de renovação pedagógica. Além disso, ressaltava a importância de o projeto pedagógico considerar as características e necessidades da criança de seis anos.

No entanto, somente em 2009 o MEC publicou as primeiras diretrizes para nortear os sistemas de ensino em seu compromisso de implantar tal política até o ano de 2010. Tal documento foi intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009). Na experiência aqui relatada - quando essas diretrizes foram publicadas - a rede municipal de ensino já contava com três anos de implantação da política.

### **O ensino fundamental de nove anos - uma política que contempla as relações entre as concepções da educação escolar, infância e currículo**

Considerando o novo contexto social, o qual atribui a cada dia novas tarefas à escola, a política de ampliação do Ensino Fundamental, de certa forma, impôs que a escola e seus agentes refletissem e buscassem reconstruir o espaço escolar em consonância com as inovações, sendo capazes de conciliar e utilizar tanto as tendências próprias que a fase infantil apresenta quanto a atividade espontânea, que é inerente ao desenvolvimento mental para auxiliar as crianças a desenvolverem seu potencial.

A partir das concepções de infância e currículo, as novas diretrizes nacionais evidenciam a educação de qualidade social como aquela que se efetiva orientada por relações democráticas. Trata-se de instaurar relações na escola e na sociedade orientadas por critérios de justiça, igualdade e solidariedade. Critérios esses que objetivam produzir a democracia em uma relação de diálogo, considerando os tempos de vida e especificidade da criança, do jovem e do adulto, do aluno e do professor.

Contudo, de acordo com Tussi e Tomazzetti (2010) o novo cenário educacional do século XXI apresenta um grande desafio posto pelas novas concepções educacionais de que tanto professor quanto escola e sistema de ensino almejam alcançar. No que tange à concepção de infância, a visibilidade social, econômica, cultural e política no ocidente sobre as crianças possibilitou-nos transcender a visão dos pequenos como seres incompletos para atuarem ativamente no mundo social em que se inserem. Com a mudança da consciência social sobre a infância e a criança, sua educação também sofreu e vem sofrendo modificações.

No Brasil, desde a promulgação da LDB de 1996, que vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como complementada por Leis Municipais e por normativas oriundas dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a

criança torna-se a centralidade do processo educativo e por sua vez, é tida como possuidora de direitos, um sujeito histórico-social, produtor de cultura. Essas regulamentações dizem respeito às mudanças ocorridas na consciência social e trouxeram a produção de leis e políticas sociais a fim de garantir direitos e dar centralidade à criança. No plano pedagógico, isso implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem.

Já na perspectiva curricular, é preciso inicialmente considerar que o contexto histórico do pensamento pedagógico brasileiro sempre foi permeado de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional e ao currículo. Não é intenção aprofundar sobre esse aspecto neste artigo, mas, diante do exposto, faz-se necessário ressaltar que o currículo traz em seu bojo a visão de mundo, de sociedade e de educação que acreditamos.

Conforme Moreira e Silva (1997), o currículo é um contexto de produção e de política cultural, cuja materialização funciona como matéria prima de criação e recriação, tendo ainda ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno, que se reflete em procedimentos didáticos, administrativos, que condicionam práticas e a teorização determinantes do resultado educacional que se pretende produzir. O autor ainda define que a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais.

Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999) afirma que

...o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (61).

O grande desafio da gestão da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos perpassou e ainda perpassa a relação existente entre as concepções de educação escolar, infância e currículo. Conforme é afirmado nos documentos oficiais (Brasil, 2004), o Ensino Fundamental de nove anos deve envolver uma reestruturação do currículo e uma readequação das escolas, para se tornarem estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente capazes de educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária.

Para tanto, entendemos que se faz necessária a resignificação da reorganização de toda a escola, seu papel, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os currículos e seus conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos.

Esta nova estrutura de organização dos conteúdos é de grande importância, pois incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental sem criar mecanismos que atendam às suas necessidades e que possibilitem a permanência e aprendizado desses alunos pode significar um desrespeito à infância, segundo Flach (2009). Ainda de acordo com o referido autor, se na prática escolar a ampliação do ensino fundamental representar apenas uma antecipação da alfabetização, isso pode implicar a supressão de um importante trabalho realizado na educação infantil, que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social.

Enfim, as políticas educacionais segundo Maciel, Baptista e Montero (2009) impõem ... desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Como se sabe, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito (7).

As palavras das autoras manifestam a necessidade do entendimento de que para garantirmos esses direitos, de acesso e permanência da criança nas instituições escolares, devemos prever condições para a formação integral e um processo contínuo de construção de novos conhecimentos pela mesma. Significa ainda reconhecermos que a educação como prática social e intencional deve pautar-se em atividades para transformar as circunstâncias, os sujeitos, interferindo nos seus processos de aprendizagem.

Apresentamos a seguir a representação de alguns desafios enfrentados na reorganização da política de atendimento do ensino fundamental de nove anos a partir da perspectiva de resignificação da educação escolar, infância e currículo.

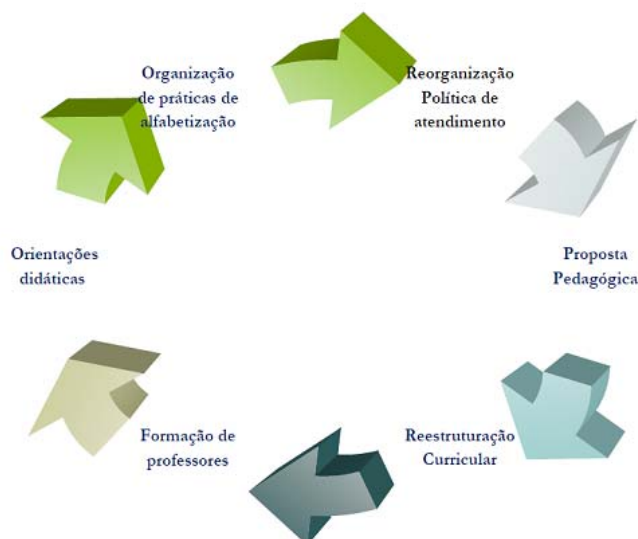


Figura 1 - Representação do ciclo de desafios para implantação da política de atendimento do ensino fundamental de nove anos.

Fonte: Autoria própria

A figura apresenta um ciclo de programas e ações definidos coletivamente para o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede de ensino municipal de Amparo (SP), que considerou, na reorganização do projeto institucional do sistema de ensino, dentre outros aspectos, as seguintes medidas: reorganização curricular e pedagógica; nova organização dos tempos e redimensionamento dos espaços e ambientes em interação com a Educação Infantil; adequação às formas de gestão pedagógica; e formação continuada dos professores para atenderem às especificidades dos novos alunos.

Outro aspecto que merece destaque é o da necessidade de a proposta pedagógica manter uma articulação com a Educação Infantil. Todos os aspectos citados representaram o esforço de não reproduzir o que muitos sistemas fizeram, que foi desconsiderar a concepção de infância replicando o mesmo currículo já desenvolvido na primeira série do ensino fundamental com alunos de 7 anos aos estudantes ingressantes com 6 anos. Cada aspecto apresentado na figura 1 representa a lógica/sistema criado pela nova política implementada no município no sentido de evidenciar a impossibilidade de refletir e direcionar ações sobre um aspecto desse sistema sem refletir sobre os outros.

A composição da proposta pedagógica se constitui a partir de questionamentos como o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, questões que, na busca de respostas, devem conceber as perspectivas filosófica, política, econômica, cultural, social e pedagógica, a partir das quais se organiza e orienta a prática educativa. Tal organização e orientação também definem um conjunto de determinações como o programa escolar, as regulamentações vigentes na instituição, a formação do professor, sua postura política, as aprendizagens prévias dos alunos, o material utilizado e sua interação com a realidade imediata, o ambiente físico, entre outros. Já o currículo se manifesta na prática como produto. Assim, entendemos que são muitos os processos prévios que determinam o currículo e sua elaboração até sua prática.

A partir das considerações apresentadas, o currículo foi reorganizado no sistema de ensino de Amparo (SP) com os profissionais da educação em relações sociais de produção, constituindo uma organização de trabalho que revelou uma cultura própria, um conjunto de valores, ideias com as quais o grupo teve que ir lidando no decorrer do processo de formação e que também orientou a didática e organização das práticas para alfabetizar.

Até aqui destacamos um breve histórico sobre os marcos legais e tecemos considerações sobre um conjunto de ações que subsidiaram o foco desse artigo, que é a elaboração do novo currículo para o ensino fundamental de nove anos com ingresso da criança com 6 anos de idade.

## **O processo participativo na definição curricular do conteúdo de Língua Portuguesa no ensino fundamental de 9 anos – enfrentando os desafios**

Pensar em uma reorganização do sistema de ensino é pensar um processo de mudanças que exige tempo, conhecimento do campo global e específico de atuação educativa. Exige ainda a revisão de conceitos, a disponibilidade para o trabalho coletivo que assegure uma gestão participativa, na qual necessariamente se vive um contexto de confronto de diferentes concepções de mundo, que expressam perspectivas particulares, principalmente no que se refere à aproximação do plano da ideia (concepções/teoria) e do plano da ação (prática).

Começemos por definir que uma política para transcender seu caráter prescritivo pressupõe primeiramente romper com culturas e conquistar do coletivo uma identificação com a mesma. Quando pensamos em um sistema que tem o papel de gestor de uma rede de ensino em todos os seus aspectos – político, administrativo e educacional, entendemos que refletir a forma de agregar esforços para consecução dos programas e ações focalizadas para o que define uma política educacional, exige estratégia de participação e corresponsabilidade.

Conforme afirmado nos documentos oficiais (Brasil, 2004), a gestão da política do Ensino Fundamental exige dentre outras decisões, a reorganização de tempos, espaços e relações escolares a partir de discussões que avaliem a qualidade do trabalho desenvolvido e, principalmente, a finalidade das rotinas que as escolas adotam. Entre outras características, é também frisada a necessidade de uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental, sendo esta política aliada ao comprometimento com o desenvolvimento das crianças. Assim, essas orientações oficiais remetem a reflexões que devem subsidiar a (re) construção do trabalho de gestores e educadores e estabelecer novas formas de organização do trabalho pedagógico e, sobretudo, a reorganização de sua estrutura.

Pesquisas desenvolvidas com o objetivo de avaliar as contribuições e problemas gerados para o ensino fundamental de nove anos, realizadas com educadores, gestores escolares e familiares dos alunos de 1º ano destacam que, no processo de implantação dessa política, os professores não foram consultados, sendo apenas informados sobre a medida. Os sistemas de ensino não conseguiram organizar-se para que a comunidade escolar pudesse participar das discussões e tomadas de decisão relativas ao processo pedagógico (Ferraresi, 2011; Gorni, 2007; Sant "Anna e Guzzo, 2009; Correa, 2010; Moya, 2009; Rocha, 2012; Rocha, 2009; Chaves, 2012; Pansini e Marin, 2011; Correa, 2011; Furtado, 2009; Mascioli, 2012; Jacomini, Rosa e Alencar, 2012).

Foi constatado ainda que não há uma cultura de participação dos professores na elaboração de políticas educacionais, ou seja, os professores são alheios aos debates que envolvem a sua área de atuação. A esse respeito, Jacomini, Rosa e Alencar (2012) evidenciam que para a escola participar efetivamente do princípio da gestão democrática no ensino, garantido pela Constituição Federal de 1988, é fundamental o envolvimento dos profissionais e da comunidade escolar nas discussões e decisões relativas aos processos educativos, participação esta que requer informação, debate de ideias e decisão coletiva.

Diante dessa constatação, é preciso evidenciar que o envolvimento dos profissionais da educação na proposição e elaboração de políticas nem sempre advém da escolha dos profissionais, a participação depende, dentre outros fatores, da abertura para isso, de mecanismos planejados.

Complementando essa perspectiva de participação dos profissionais nas decisões quanto ao processo educativo, Santos e Vieira (2006) entendem que as “mudanças educacionais somente se consolidam no interior da cultura escolar se for fomentado o entusiasmo que se observa no processo de sua implantação e neutralizadas as oposições que possam gerar” (790). Em outras palavras, é preciso uma gestão que induza e estimule as linhas de ação coletiva nas escolas, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico.

Corroborando com essa ideia Lima (2001) considera ser necessário destacar que as políticas não têm vida própria, são dependentes de instituições e órgãos para a sua efetivação e, assim, o grau de aceitação ou não de uma política pela instituição escolar determina o desencadeamento de suas ações, que podem ou não reproduzir as regras formais. Por outro lado, o processo de colaboração para implantação de políticas não é passivo, pelo contrário, é tenso e é interessante que não seja uma colaboração acrítica, porém o foco deve ser mantido no bem coletivo, nos ganhos que a sociedade pode ter com a implantação das mesmas.

Conforme já citado, a política nacional definida a partir das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 impôs novos rumos para a gestão administrativa e pedagógica para os sistemas de ensino, e nesse sentido, a partir das ideias até aqui discutidas, destacamos a gestão participativa e compartilhada como referência para a reorganização do sistema para implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e o processo de elaboração do currículo para o ingresso da criança de 6 anos.

Partimos do princípio de que o Ensino Fundamental de nove anos é uma política educacional que contempla as relações de educação escolar, infância e currículo. Essas concepções que permeiam as políticas são interpretadas possibilitando (re)significações ou o distanciamento da proposta original. A escola, juntamente com o grupo de profissionais, se apropria da política de diferentes modos e essa apropriação está diretamente relacionada às experiências vividas individualmente e coletivamente na instituição escolar. Assim, entendemos que o planejamento da educação, principalmente no âmbito municipal, é de grande importância no processo de organização e gestão dos sistemas de ensino e que a descentralização das decisões, principalmente no tocante ao aspecto pedagógico, necessita ser participativa para obter maiores efeitos na busca de atingir os objetivos de qualidade prescritos pela política e almejados pela ação educativa.

Enfrentando os desafios a Gestão Municipal de Amparo durante os anos 2006-2008, por meio da Secretaria Municipal de Educação, iniciou um trabalho intenso de problematização a respeito da situação da educação das crianças com e sem deficiência, na faixa etária de atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano, de acordo com a legislação do Ensino Fundamental de nove anos).

Nesta perspectiva, as diretrizes da política educacional apontaram para democratização do acesso e garantia da permanência com qualidade social; democratização da gestão; democratização do conhecimento na construção da qualidade social da educação; e valorização dos profissionais da educação. De acordo com as diretrizes da política educacional do município e dos eixos da política de governo, a gestão democrática e participativa impulsionou todas as ações desenvolvidas inclusive de reorganização curricular para o ensino fundamental de nove anos. Os profissionais foram convidados a refletirem sobre práticas institucionalizadas há décadas nessa rede de ensino.

Conforme já declarado, o sistema de ensino municipal de Amparo (SP) foi reorganizado para atender às novas necessidades de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir de uma concepção participativa. Assim, buscamos desenvolver um projeto que fosse consonante com as diretrizes nacionais, mas que não fosse contraditório com os princípios democrático e participativo do trabalho já desenvolvido. O primeiro desafio posto foi envolver os profissionais e atores sociais da educação como os representantes da Secretaria, que compunham o corpo técnico-pedagógico, a equipe gestora e do corpo docente das unidades educacionais, membros do Conselho Municipal de Educação e outros representantes da comunidade com a democratização do ensino a partir da prescrição da nova legislação.

Para realização das ações, foram organizados grupos de trabalho para desenvolverem tarefas complementares e simultâneas, com metas definidas para atingir o objetivo proposto. As atividades desses grupos de trabalho eram realizadas dentro da jornada dos profissionais participantes que tinham a responsabilidade de discutirem todas as propostas nas unidades escolares.

A reorganização do sistema de ensino municipal de Amparo (SP) se deu no aspecto legal, pedagógico e estrutural. Foram planejadas e executadas diversas ações para garantir a transição dos alunos do último ano do Ensino Infantil para o Fundamental sem uma ruptura radical.

Convém destacar mais uma vez que o processo foi legitimado e respaldado nos atos legais definidos a partir de propostas da Secretaria Municipal e Conselho Municipal de Educação responsáveis pela gestão do sistema de ensino. Os primeiros resultados desse processo culminaram com a realização da II Conferência Municipal de Educação e com a elaboração do Plano Municipal de Educação em 2006 e que legitimaram a participação também expressa enquanto princípios em documentos oficiais.

As ações foram pautadas em metas específicas voltadas para o atendimento do ensino fundamental definidas pelo Plano Municipal de Educação e em dois eixos - o administrativo (reorganização do sistema de ensino) e o pedagógico (reestruturação curricular; formação de professores; orientações e práticas pedagógicas).

No eixo relativo à estrutura administrativa a reorganização do sistema de ensino, foi prevista a necessidade de reestruturar a rede no que se referia às unidades escolares, realocação de educadores

de um nível de ensino para outro, definição da jornada de docentes para atuarem no ensino fundamental, calendário escolar, sistematização dos procedimentos de registros escolares de frequência e de avaliação do rendimento com novo formato de avaliação do ciclo de alfabetização, e outros.

No eixo que consideramos pedagógico, destacamos duas ações desenvolvidas na perspectiva participativa que tiveram relação direta com a reestruturação do currículo de Língua Portuguesa. A reestruturação curricular que se pautou na redefinição do tempo e espaço, de forma a dar continuidade progressiva no ensino fundamental dos conteúdos previstos para o ensino pré-escolar em que se inseria a criança de 6 anos, em todos os seus componentes, passando a contemplar um novo formato compreendendo o ciclo dos primeiros dois anos e os subsequentes. E a formação de professores e as orientações para as práticas pedagógicas coerentes com o novo currículo concebido. Aqui estão apresentadas as sínteses de um movimento participativo.

A Secretaria Municipal de Educação, em seu projeto, buscou favorecer inúmeras oportunidades para ampliar o debate com a rede de ensino, efetivando várias ações que se desenvolveram de forma simultânea e complementar no tempo. Em 2007-2008, criaram-se espaços para a escuta e o diálogo sobre a reorganização curricular nos horários de trabalho coletivos (HTPs); nas paradas pedagógicas realizadas bimestralmente; em seminários de formação para as práticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Encontros de Formação Continuada para 100% dos(as) professores(as) regentes de 1º e 2º anos, em horário de trabalho.

Nesse processo, representantes da equipe técnico-pedagógica da Secretaria, equipe gestora das unidades escolares e professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deram importantes contribuições para a reorganização curricular. O processo de discussão realizado, sempre coordenado por especialistas nas diversas áreas do conhecimento, contou com a participação direta de 80 profissionais e de 14 unidades escolares.

Em se tratando da transição da criança de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ressaltamos o entendimento de Kramer (2006) de que "... a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras"(811). Em face disto, a transição entre a educação infantil e a entrada no ensino fundamental se colocou como um desafio assumido pelos gestores, professores e especialistas de ambos os níveis de ensino, participantes dos grupos de trabalho e atuantes na rede. As discussões e tomada de decisões buscaram evitar fragmentações neste processo, considerando aspectos, como: estrutura do ambiente físico; currículo que garantisse a continuidade no processo ensino aprendizagem, rotinas e práticas pedagógicas, dentre outros.

Pautados no documento publicado pelo MEC (Brasil, 2004), com destaque às orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os grupos participativos trabalharam com o intuito de que a entrada na escola fundamental não representasse para a criança uma ruptura do seu processo vivido na instituição de educação infantil, garantindo uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente pudessem dar continuidade à sistematização dos conhecimentos sobre a língua escrita.

Os grupos, sob a coordenação da Assessoria Técnica, mobilizaram-se para organizar em termos pedagógicos e estruturais a continuidade e ampliação do processo ensino e aprendizagem dos alunos, considerando que tal processo em relação à leitura e escrita já acontecia no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil, de modo a ampliá-lo progressivamente.

Assim, na medida em que se promoveu a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, fez-se necessário também refletir sobre a necessidade de reestruturação de ambos os currículos.

No que diz respeito à questão curricular, destacam-se o processo participativo da reestruturação do currículo de Língua Portuguesa e a organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização. As metas e objetivos, que definiram os princípios da reestruturação do currículo para o novo ciclo de alfabetização no ensino fundamental de 9 anos da rede de ensino no município de Amparo (SP), pautaram-se no tripé das *concepções da educação escolar, infância e currículo*, anteriormente apresentadas, e no diagnóstico feito a partir de um estudo preliminar, que buscou respostas às indagações suscitadas pelo novo contexto do trabalho coletivo posto como uma prática repleta de desafios a serem vencidos.

O trabalho coletivo para a reorganização curricular também produziu os indicadores de qualidade de um currículo a que criança tem direito como sujeito do processo de conhecimento, sejam as relações, as atividades significativas, a expressão das crianças, as diferentes linguagens, os espaços e os tempos escolares.

Em relação a esta opção, Martins e Arce (2007) fazem uma inferência sobre a importância de propor um currículo inovador, capaz de articular ambas as modalidades de ensino: EI e EF. Segundo tais autores, ... “urge que se questione criticamente a educação existente para que se possa, verdadeiramente, inovar, ao invés de reformar” (40).

Pensar, elaborar e pôr em prática um novo currículo exigiu em relação à natureza do trabalho docente a estruturação de um programa de contínua formação. Esse programa, ao mesmo tempo, que se constituiu num fórum de discussão e deliberação quanto à estrutura do currículo de Língua Portuguesa também trouxe a necessária formação continuada dos professores, coordenadores e gestores, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas de crianças de seis anos.

A estruturação do processo de formação continuada e coletiva foi uma atitude gerencial importante para o desenvolvimento do modelo do trabalho pedagógico qualitativo para efetividade da promoção da aprendizagem dos alunos a partir de 6 anos no ensino fundamental. Foi decisivo o modelo participativo do processo de reflexão, estudos, planejamento de ações coletivas a partir das necessidades cotidianas dos profissionais na atuação em sala de aula. O movimento de reflexão e debate acerca do currículo com a possibilidade de pensar e argumentar a respeito foi embasada nos questionamentos sobre o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e referenciado pela concepção piagetiana acerca do desenvolvimento da criança.

A frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições dentro da jornada de trabalho dos profissionais permitiu uma articulação indissociável entre teoria e prática. As experiências revelaram que essa estratégia produziu maior qualidade do trabalho pedagógico, maior democratização das relações entre escolas e rede de ensino, na medida em que ofereceu oportunidades de construção do projeto político pedagógico, reestruturação curricular e organização das práticas de alfabetização ciclo inicial do ensino fundamental de forma coletiva e teve como preocupação principal as mudanças na prática pedagógica.

Nesse processo de formação de professores, resgatamos a ideia de Capuchinho (2008) que merece destaque por estar relacionada às discussões aqui apresentadas. A autora encontrou como resultado de sua pesquisa com professores que: a) a prática pedagógica do professor é norteadada pelo modo como ele atribui significados e sentidos, de acordo com as circunstâncias em que as políticas lhes são apresentadas; b) são necessárias decisões coletivas na proposição de políticas de abrangência nacional como a do ensino fundamental; c) para que a política seja estendida para os resultados de qualidade com o aluno, as condições adequadas para atuação docente tornam-se imprescindíveis.

Essas evidências pautadas por Capuchinho (2008) reafirmam o que esta experiência buscou retratar, o sucesso de uma política educacional está vinculado à prática de gestão e cremos que o trabalho democrático e participativo dentro de um sistema de ensino é essencial para a qualidade social almejada para a educação básica.

### **Considerações finais**

Entendemos que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos enquanto política nacional foi uma medida que buscou garantir o acesso a muitas crianças que permaneciam fora do sistema escolar, sobretudo aquelas provenientes das classes populares. Conforme retrata Saveli, (2008), o “acesso à educação obrigatória mais cedo se constitui em um instrumento de luta política, para que todas as crianças, inclusive as das classes populares, possam usufruir da igualdade de oportunidades” (68).

Todavia, temos clareza de que o enfoque apenas na ampliação do acesso à escola, embora possa representar uma conquista em relação à sua democratização, não poderá assegurar o sucesso nas aprendizagens da criança, sem o devido investimento na permanência e principalmente na qualidade da educação a ela ofertada. Nesse sentido, ao ampliar o ensino fundamental para nove anos, buscamos promover na rede municipal de educação, por meio da gestão participativa, maiores oportunidades de contribuição dos profissionais docentes e gestores das unidades escolares em



relação à sua atuação para potencializar as experiências de vida cidadã desses sujeitos responsáveis em última instância pela formação dos alunos em seu processo de alfabetização.

Na perspectiva da gestão do sistema de ensino, foi fundamental dar ênfase aos ideais da participação e do diálogo entre os profissionais da educação que, em uma perspectiva construtivista, foram envolvidos na reorganização do currículo de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, pautados na organização dos diversos espaços e tempos pedagógicos, objetivando atender as especificidades da criança de 6 anos.

Diferentemente de outras realidades descritas por pesquisas realizadas durante o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, enfrentamos os desafios de estabelecer como marcas de todo esse processo na rede municipal de Amparo (SP) o diálogo e o trabalho coletivo. Avaliamos a proposta aqui descrita - de elaboração de uma nova estrutura curricular, que propiciou aos professores e especialistas a oportunidade de construir coletivamente a reestruturação da política de atendimento do ensino fundamental, a qual previu a organização de um ciclo de alfabetização com o objetivo de ampliar as possibilidades dos alunos estarem alfabetizados ao completarem o período de dois anos de escolaridade - como bem sucedida. As dificuldades e angústias encontradas inicialmente, pouco a pouco, foram superadas pelo fortalecimento do trabalho em equipe, que estimulou a cooperação e ajuda mútua.

Essa experiência promoveu durante o processo de sua construção a oportunidade de professores e especialistas estabelecerem relações com o fazer pedagógico de forma coletiva e mais significativa, criando um novo conceito curricular para o ensino de Língua Portuguesa. Foi nesse cenário de desafios para mudança, de confrontos e de diálogo, de novas subjetividades somadas ao ideário coletivo que situamos o sistema de ensino e discutimos sua organização, a proposta curricular visando dar sentido à gestão de um sistema de ensino de forma democrática e participativa.

Cabe ressaltar ainda que, além dessa experiência relatada ser diferenciada em seu contexto democrático e participativo, também foi inovadora no que tange à reestruturação do sistema de ensino para implantar o ensino fundamental de nove anos, desenvolvendo o processo antes da rede estadual de educação e sem a existência ainda de diretrizes e orientações oficiais para organização do currículo, que só foram publicados pelo MEC a partir de 2009, quando já estávamos no terceiro ano do efetivo processo de implantação da nova realidade do ensino fundamental.

Finalizamos indicando que o processo de implantação da política do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Amparo, em relação à organização das orientações didáticas e do currículo de Língua Portuguesa (Tortella, 2013) e a organização das práticas pedagógicas no dia escolar (Almeida, 2013) serão abordados em dois outros artigos que descrevem em complementaridade esta experiência.

## Referências

- Arelaro, L. R. G. e Jacomini, M. A. e Klein, S. B. (2011). O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 35-51.
- Almeida, A. (2013, novembro). El día a día en la escuela básica: seguimiento en la organización de las prácticas de alfabetización en el primer año de la enseñanza primaria. In *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina, con base en la lectura y la escritura*. Córdoba, Argentina.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Recuperado em abril, 2011, de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf).
- . (2005). *Lei nº 11.114, 14 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Recuperado em abril, 2011, de: <http://www.educandariop.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>.
- . (2006). *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado em maio, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).

- (2006<sup>a</sup>). Parecer CNE/CEB nº 39/06. *Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental*. Recuperado em abril, 2011, de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf).
- (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação-geral do ensino fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação*. 2ª edição. Brasília.
- (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado em setembro, 2013, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em setembro, 2013, de, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- (2001). *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação Nacional e dá outras providências. Recuperado em setembro, 2013, de, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).
- (2009). *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Recuperado em setembro, 2013, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm).
- Capuchinho, A. O. (2007). *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Chaves, S. S. (2012). *Implementação do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de salvador: processo participativo ou força da lei?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Correa, B. C. (2010). *Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo*. In: Reunião Anual da 33ª ANPED. Recuperado em outubro, 2011, de: <http://www.anped.org.br>.
- (2011). Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 105-120.
- (2011a). Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de Políticas Educacionais*, 5 (19), 20-29.
- Ferraresi, P. D. (2011). *Ludicidade e ensino fundamental de nove anos: concepções e práticas dos educadores do 1º ano*. Monografia curso de Especialização em Psicologia Aplicada à Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.
- Ferreira, V. S. (2013). Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. *Revista Educação*, 38 (1), 75-96.
- Flach, S. F. (2009). O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (64), 495-520.
- Furtado, M. T. C. (2009). *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.
- Gorni, D. A. P. (2007). Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (54), 67-80.
- Jacomini, M. A. e Klein, S. B. (2010). Qualidade da educação e ensino fundamental de nove anos: algumas reflexões. *Revista @mbienteeducação*, 3 (1), 75- 92.
- Jacomini, M. A. e Rosa, C. O. e Alencar, F. W. F. (2012). Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 229-239.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. *CEDES*, 27 (96), 797-818.
- Lima, A. B. (2001). *Conselhos municipais na educação: perspectivas de democratização das políticas educacionais*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Maciel, F. I. P. e Baptista M. C. e Mourão S. M. (2009). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte, UFMG/FAE/CEALE, Brasil.
- Martins, L. M. e Arce, A. (2007). A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: A. Arce e M. L. Martins. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea.

- Mascioli, S. A. Z. (2012). *Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas*. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Moya, D. J. L. (2009). *Criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Moreira, A. F. B. e SILVA, T.T.. (1997). *Currículo, cultura e sociedade* (2ª Ed). São Paulo: Cortez.
- Pansini, F. e Marin, A. P. (2011). O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 87-103.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2009). A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 203-212.
- Rocha, I. L. (2012). *O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência do Município de Delmiro Gouveia – AL*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.
- Sacristan, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. (B. Affonso Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Sant'Anna, I. M. e Guzzo, R. S. L. (2009). A escola de nove anos e a atuação docente: análise de uma experiência na escola pública. *Psicologia da Educação*, 28 (1), 91-108.
- Santos, L. L. de C.P. e Vieira, L. M. F. (2006). Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 775-796.
- Saveli, E. de L. (2008). Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, 3 (1), 67-72.
- Tortella, J. C. B. (2014, novembro). A organização das orientações didáticas e do currículo de Língua Portuguesa para o primeiro ano: a voz dos professores e coordenadores. In *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina, con base en la lectura y la escritura*. Córdoba, Argentina.
- Tussi, D. e Tomazzetti, C.M. (2010). *As crianças, as infâncias e a educação infantil: concepções atuais*. Recuperado em julho, 2014, de <http://www.unifra.br/eventos/pedagogia2010/Trabalhos/277.pdf>.
- Vargas, J. C. (2010). *Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

---

Eliete Aparecida de Godoy: Doutora em Educação pela Unicamp, Campinas, SP – Brasil, integrante do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral na linha de pesquisa: convivência na escola: virtudes, bullying e violência; professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Católica de Campinas- Brasil.

---

# A ORGANIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO ANO: A VOZ DOS PROFESSORES E COORDENADORES

---

Jussara Cristina Barboza Tortella

[jussaratortella@gmail.com](mailto:jussaratortella@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Amparo - BRASIL

---

## Resumo

A organização do documento “Orientações Didáticas de Língua Portuguesa” se deu a partir de um esforço coletivo entre a equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação (secretária de educação, uma assessora pedagógica, uma assessora técnica e cinco supervisores) quatorze coordenadoras e vinte e quatro professoras da rede municipal de Amparo. Convém ressaltar que muitas das professoras que optaram por trabalhar no primeiro ano, até então, só tiveram experiência como docente na Educação Infantil. Inicialmente a equipe pedagógica da Secretaria de Educação analisou detalhadamente os materiais oficiais para a implementação das salas do primeiro ano enviados pelo Ministério da Educação (MEC) e, a partir do material iniciou-se a construção do currículo referência do primeiro ano, que foi organizado a partir dos mesmos pressupostos construtivistas que norteavam o ensino municipal em todos os segmentos. Foram realizadas quatro reuniões no início do ano, que focou a singularidade e as necessidades da criança de 6 anos, a organização pedagógica e os pressupostos da avaliação formativa. Nessas primeiras reuniões os professores e coordenadores receberam um esboço das orientações didáticas e do currículo e no decorrer do ano foram realizadas reuniões mensais para discussão do currículo e das aplicações das atividades sugeridas no material didático. A reflexão coletiva sobre a organização do planejamento semanal, o trabalho com a diversidade textual, considerando as especificidades de cada faixa etária, as diferentes modalidades organizativas (os projetos; as atividades sequenciadas; as atividades permanentes; as atividades de sistematização; e as situações independentes) auxiliaram a construção do material didático. Esse movimento dialógico entre os profissionais teve por objetivo principal subsidiar o trabalho a ser desenvolvido no primeiro ano do ciclo de alfabetização como uma ferramenta pedagógica para a organização dos momentos de aprendizagem dos alunos assegurando aos mesmos o direito de aprender os conteúdos necessários para a série.

**Palavras-chave:** orientações didáticas - currículo de Língua Portuguesa - primeiro ano

---

## Introdução

O presente texto retrata a experiência de um movimento participativo para a construção do currículo de Língua Portuguesa e da organização das orientações didáticas para o primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Amparo – SP no contexto da implementação de uma nova organização do Ensino Fundamental.

Essa reorganização atendeu às legislações nacionais 11.114 de maio de 2005 e 11.274 de fevereiro de 2006, que estabeleceram a obrigatoriedade do atendimento no ensino fundamental de alunos com idade a partir dos seis anos completos e da implantação do ensino fundamental com duração de nove anos. O objetivo principal dessa nova organização foi a de permitir a inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional em todo país. A rede referida municipal ficou responsável pelos cinco primeiros anos dessa modalidade de ensino, sendo que o 1º e 2º anos foram denominados de ciclo de alfabetização.

As equipes gestora e pedagógica da Secretaria de Educação (secretária de educação, uma assessora pedagógica, uma assessora técnica e cinco supervisores), no final do ano de 2006 e início de 2007, se debruçaram inicialmente nos documentos oficiais disponibilizados para a reorganização do sistema. Foram analisados todos os pareceres do CNE/CEB até 2007 e o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004). Posteriormente pautamo-nos no documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” que foi reeditado em 2009. Nesse mesmo movimento de busca de informações, a equipe entrou em contato com vários municípios que estavam na mesma situação para troca de experiências, fato que foi significativo na condução das ações. Um grupo ficou encarregado de verificar as adequações físicas e administrativas e outro das questões pedagógicas. Houve, nesse momento, a preocupação da necessidade do constante diálogo entre os dois grupos para o sucesso da implantação do 1º ano.

Inicialmente foram traçadas algumas metas para a condução das novas ações para a organização do currículo e orientações didáticas, a saber: a interdisciplinaridade, formação integral do educando, a perspectiva construtiva de compreender o processo de ensino e aprendizagem, a definição clara de metas para cada ano do ciclo de alfabetização, especialmente o do primeiro ano.

Na reformulação do currículo e na organização das orientações didáticas, entendida como uma possibilidade de auxílio no trabalho docente, a interdisciplinaridade nos pareceu inquestionável. A concretização da interdisciplinaridade no plano pedagógico deveria acontecer nos diferentes encontros, sendo que a disciplina de Língua Portuguesa era compreendida como uma disciplina-chave nesse processo. Tínhamos por pretensão, por meio da ação participativa de professores, coordenadores e equipe pedagógica, a construção de uma estrutura curricular essencialmente interdisciplinar, pautada na formação integral do educando.

Consideramos que não haveria ênfase em determinadas disciplinas com a Matemática e Língua Portuguesa, como acontece em algumas secretarias de educação, mas que para a formação integral, todas as disciplinas (Matemática, LP, História e Geografia, Ciências, Educação Física e Arte) seriam fundamentais para a formação do aluno do 1º ano. Esse pressuposto deveria estar aliado à formação de valores, a dimensão da cultura e consideração das características comuns e individuais das crianças dessa faixa etária. As discussões com os participantes precisaria também considerar três aspectos para sua consolidação “uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo”. (Paro, 2011: 494)

A ideia da dicotomização entre a aprendizagem dos conteúdos e a brincadeira não deveria existir, muito menos a crença comum divulgada por pais e alguns docentes de que a criança que ingressa no primeiro ano não terá mais espaço para suas brincadeiras, pois no 1º ano o assunto é sério, vão aprender a ler e escrever. Para Kramer (2006) “as crianças devem ser atendidas em suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil(EI) quanto no Ensino Fundamental(EF) sejam capazes de ver, entender e lidar com a criança como crianças e não só como alunos”. (810-811)

A perspectiva construtiva adotada pelas propostas pedagógicas das Unidades Escolares e Secretaria de Educação de Amparo deveria ser rediscutida, bem como os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula, antecipando nesse momento exigências posteriores como as propagadas no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que determina a exigência de uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola.

O aluno como protagonista do seu próprio aprendizado mediado pelas constantes intervenções do docente era um aspecto a ser preservado. Assim, o aluno teria a possibilidade de novas construções em parceria com os companheiros de sala e o professor passaria “a assumir que o ato de ensinar é, antes de tudo, um ato de aprender” (Nacarato, Passos e Carvalho, 2004: 27), bem como a oportunidade do aluno tomar decisões não só no campo das atividades referentes às disciplinas, mas também com relação às suas atitudes frente aos seus pares e adultos do convívio escolar e, principalmente, ser responsável por elas.

Outro aspecto importante era o fato de alunos, professores e coordenadores se sentirem pertencentes àquele espaço escolar. Para docentes e coordenadores, a possibilidade da elaboração do currículo do 1º

ano e reflexão conjunta com parceiros de outras unidades escolares, talvez trouxesse de forma mais efetiva esse sentimento de pertencimento.

Comungamos com os ideais de Paro (2011) quando afirma:

Quando se fala de formas de ensinar que favoreçam a vontade de estudar do educando, é bom não se esquecer que esse princípio não se restringe a uma relação entre professor e aluno dentro de uma sala de aula. É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente. (488)

O relato de experiência ora apresentado se pautou nesses pressupostos. Trazemos, a seguir, a trajetória percorrida por coordenadores e professores na construção do currículo do primeiro ano. Foram utilizados registros realizados durante nove encontros, iniciado no mês de maio e concluído em dezembro. Participaram do encontro uma assessora pedagógica, quatorze coordenadoras e vinte e quatro professoras da rede municipal de Amparo.

### **O currículo em ação: trajetória dos coordenadores e professores na construção do currículo do primeiro ano**

Partimos do pressuposto de que em todos os encontros com os coordenadores e professores um aspecto fundamental era criar um ambiente favorável para que esses profissionais pudessem verbalizar o que pensavam sobre a constituição das salas do 1º ano: as características das crianças, o que ensinar, como ensinar, o papel do brincar, a organização curricular, dentre tantos outros aspectos. Procuraremos na apresentação dessa trajetória destacar as dúvidas, certezas, angústias e construções desse grupo, com o objetivo de estabelecer coletivamente as finalidades educativas.

Foram realizadas quatro reuniões no início do ano, que focaram a singularidade e as necessidades das crianças de seis anos, a organização pedagógica e os pressupostos da avaliação formativa. Nessas primeiras reuniões os professores e coordenadores receberam um esboço das orientações didáticas e do currículo; no decorrer do ano foram realizadas mais cinco reuniões mensais para discussão do currículo e das revisões e aplicações das atividades sugeridas no material didático. A reflexão coletiva sobre a organização do planejamento semanal, o trabalho com a diversidade textual, considerando as especificidades de cada faixa etária, as diferentes modalidades organizativas (os projetos; as atividades sequenciadas; as atividades permanentes; as atividades de sistematização; e as situações independentes) auxiliaram a construção do material didático. Esse movimento dialógico entre os profissionais teve por objetivo principal subsidiar o trabalho a ser desenvolvido no primeiro ano do ciclo de alfabetização como uma ferramenta pedagógica para a organização dos momentos de aprendizagem dos alunos assegurando aos mesmos o direito de aprender os conteúdos necessários para a série.

Nos primeiro encontro com coordenadores e professores, iniciamos uma discussão sobre quem é a criança de seis anos. Em duplas preencheram uma planilha considerando os aspectos cognitivo, afetivo e moral. O quadro 1 apresenta os dados após a socialização das respostas das duplas:

**Quadro 1** – Características dos alunos de seis anos segundo coordenadores e professores

Aspecto Cognitivo	Aspecto Afetivo	Aspecto Sociomoral
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece muitas coisas</li> <li>✓ Tem boa noção espacial</li> <li>✓ Sabe se expressar muito bem</li> <li>✓ Conhece todas as letras do alfabeto e reconhece o nome dos amigos</li> <li>✓ Tem dificuldade em reconhecer as letras e traçá-las</li> <li>✓ Não sabe localizar as coisas no espaço (dificuldade organização lousa e caderno)</li> <li>✓ Desconhece muitas expressões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demonstra segurança</li> <li>✓ Imaturo</li> <li>✓ Independente</li> <li>✓ Depende muito dos adultos</li> <li>✓ Consegue falar dos seus sentimentos</li> <li>✓ Só quer brincar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sabe conviver com outras crianças</li> <li>✓ Não sabe dividir as coisas</li> <li>✓ Egocêntrica</li> <li>✓ Respeita as regras</li> <li>✓ Não obedece as regras estabelecidas</li> </ul>

Fonte: registros do diário de campo da pesquisadora

Quando expostas as ideias houve um comentário geral sobre as incoerências encontradas. O que a primeiro momento se apresentava como um complicador - os professores que atuaram na educação infantil enxergavam a criança como um ser repleto de potencialidades e os do ensino fundamental a viam como um aluno imaturo, que não estava preparado para o ensino fundamental – tornou-se uma rica oportunidade para o entendimento das características e singularidades da criança de seis anos e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma das professoras levantou uma questão: *O que será que essas crianças pensam ao vir para a escola dos grandes, como muitos dizem?* As discussões giraram em torno da importância de se conhecer outros aspectos tais como o que pensam as crianças, o que fazem fora do espaço escolar, de onde vem... Fato importante também foi compreender o que esses profissionais entendiam sobre os diferentes aspectos como a imaturidade, as dificuldades e as potencialidades dessas crianças.

Como alguns dos participantes do grupo já pertencia a um Grupo de Trabalho (GT) da Integração EI/EF, os mesmos se pronunciaram dizendo que talvez a implantação das salas do 1º ano e a organização do currículo auxiliasse na articulação desses dois segmentos e que muitos professores poderiam colocar em prática alguns aspectos levantados como dificultadores dessa integração.

O segundo tópico de discussão dos encontros foi um levantamento do conhecimento dos participantes da rotina do EF. Foi solicitado que eles registrassem o que sabiam e o que desejariam saber sobre a estrutura de aula nesse segmento. Os professores e coordenadores que já tinham experiência com o EF apontaram as rotinas rapidamente: planejamento do dia ou da semana, atividades coletivas, individuais, rodadas e a avaliação do dia<sup>1</sup>. Os professores com experiência na EI levantaram mais dúvidas com relação às atividades das rodadas e também quais as diferenças entre essa organização e a pré-escola.

Tanto na EI quanto no EF, segundo as Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares, o princípio de toda a organização do dia se encontra alicerçado na construção de uma cultura cooperativa e democrática, que tem por fundamentos o respeito mútuo e os princípios da diversidade e da equidade. Nos dois segmentos destaca-se o trabalho em pequenos grupos durante a realização das atividades.

Para a discussão desses aspectos, os participantes foram convidados a realizar a leitura de um texto produzido pela equipe de supervisores do ensino fundamental denominado “O dia-a-dia no Ensino Fundamental”. Com relação às rodadas, dúvida maior dos professores, a discussão girou em torno dos seus objetivos: cooperar, trocar de experiências entre pares, dosar melhor o tempo, progredir na autonomia cognitiva e moral. Uma das participantes solicitou que fosse discutido porque o material descrevia que o momento das rodadas estava destinado para a aquisição de novos conhecimentos e não como momentos para os exercícios de fixação. Alguns professores destacaram que os alunos deveriam resolver problemas, pensar sobre as propostas de atividades, apresentar hipóteses e que seria muito importante que a hora da socialização das atividades fosse realizada no grande grupo, em uma atividade coletiva. Nesse momento, a partir do material lido, alguns participantes chamaram a atenção para alguns itens que o professor poderia se atentar na organização das atividades da rodada: Planejamento das atividades diversificadas, comandas e consignas, fichas de controle a serem preenchidas pelos alunos para

<sup>1</sup> Conferir as explicações sobre os diferentes momentos e seus objetivos em Almeida (2013).

o desenvolvimento das atividades, a composição dos grupos, a organização do espaço, o desenvolvimento das atividades e a socialização, sistematização dos conhecimentos a serem realizadas pelo professor e alunos conjuntamente.

Ana<sup>2</sup>, uma das docentes, comentou que achava a proposta muito interessante, mas que considerava os alunos muito pequenos para compreender essa dinâmica, que o trabalho em grupo era muito difícil para a faixa etária e que talvez não estivessem preparados para as escolhas das atividades a serem realizadas durante uma semana de trabalho. Joana, uma das coordenadoras concordou com Ana e disse que realmente talvez fossem necessárias algumas adaptações das atividades da rodada para o primeiro ano. Lucia, professora com experiência no 2º ano, explicou que no início da semana as atividades das diferentes disciplinas são apresentadas como um todo pelo professor e, durante a semana, os alunos realizam as atividades em grupos seguindo orientações da pauta do dia. Ela comentou sobre a necessidade de se realizar esse plano duas vezes por semana, até que os alunos entendessem a dinâmica, um pouco diferente da que estavam acostumados na EI. Lucia, ainda comentou que nas atividades de rodada os alunos trabalham em grupos fixos às vezes por 15 dias ou um mês, sendo que um dos componentes é o líder que geralmente é escolhido pelo próprio grupo ou por meio de um sorteio. Essa criança fica responsável pela organização dos materiais do grupo e pelas atividades realizadas na ficha de controle.

Marcela, a assessora pedagógica, que coordenou a reunião relembrou as professoras que os alunos podem trabalhar de duas formas em grupo: os alunos podem trocar ideias sobre a tarefa, mas cada um realiza sua própria atividade ou, como aponta Bonals (2003) há a prioridade do trabalho em grupos operativos, quando os alunos têm um objetivo comum para a tarefa e executam-na de forma cooperativa; para o autor além dos conteúdos curriculares, os alunos aprendem a trabalhar em grupo. O papel do docente é fundamental e inicia com as orientações para o grupo enfatizando a importância da troca de opiniões e cooperação para a realização da tarefa e durante o acompanhamento do trabalho dá constantes *feedbacks* para o grupo.

Para a discussão da organização do planejamento do professor dos conteúdos e atividades desenvolvidas trouxemos para análise do grupo o semanário disponibilizado por uma docente que já trabalhava com as atividades de rodada na primeira série. O seminário contemplava todas as disciplinas, mas para o momento apresentamos somente duas (Língua Portuguesa e Artes). O tema escolhido pela docente foi Mulheres.

## Semanário - Tema Mulheres

### Língua Portuguesa

Objetivos:

- ✓ Escutar textos lidos pelo professor.
- ✓ Produzir textos introduzindo progressivamente aspectos notacionais.
- ✓ “Ler” para os alunos que ainda não leem de forma independente;
- ✓ Produzir textos considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero.
- ✓ Relatar e manifestar experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada.

Conteúdos:

- ✓ Ler, ouvir, interpretar, pesquisar e compreender contos e canções.
- ✓ Produção de diversos tipos de gênero: canção.
- ✓ O conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
- ✓ Produzir contos oralmente.

Atividades:

- Leitura de textos realizada pela professora:
  - a) Uma Descoberta - Ana Maria Machado.
  - b) Aninha e João;

A partir do início da história as crianças criarão um final para essa oralmente. Depois a professora contará o final que a autora deu para a sua história:

- Quando Aninha crescer e se casar, você acha que ela vai pedir ao marido que a ajude em casa ou vai agir como a mãe de Helena? Por quê?

<sup>2</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios



- Se você fosse Aninha o que responderia a sua mãe?
- E na sua casa, quem arruma as coisas?
- Já aconteceu com você algum fato parecido?
  - c) Biografia de Leonardo da Vinci;
  - d) Figuras geométricas planas e espaciais;
  - e) Escutar, ler e interpretar músicas que falem sobre a mulher;
  - f) Música: Energia sem fim – CD TECA Calendário.
  - g) Escrita, coletiva de uma lista de nomes das mulheres que trabalham na escola. Após a elaboração da lista cada aluno receberá uma cartela de bingo onde deverá registrar nove nomes de mulheres.
  - h) Leitura do bingo de nomes de mulheres confeccionados pelos alunos – jogo do bingo, a *professora grita os nomes*.

## Arte

### Objetivos:

- ✓ Ler e discutir textos, imagens e informações orais sobre artistas.
- ✓ Observar, comparar e analisar as formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.
- ✓ Produzir, construir e criar artes visuais.

### Atividades:

1. Leitura do quadro MONA LISA de Leonardo da Vinci.
  - Como é a paisagem do quadro?
  - Que elementos podem ser identificados na paisagem?
  - Quais são as cores da paisagem?
  - Quais são as cores da Mona Lisa?
  - Em que posição ela está?
  - Os cabelos são cacheados? São curtos ou longos? Estão repartidos ao meio?
  - No rosto que parte quase não aparece?
  - O que o olhar sugere?
  - O leve sorriso sugere o quê?
  - As cores da paisagem misturam-se de forma harmoniosa com a imagem da Mona Lisa ou destacam-se por cores e traços bem-definidos?
  - Este quadro foi pintado de frente?
  - Que parte do quadro foi pintada com maior perfeição?
2. Depois de conversarmos sobre o quadro cada criança receberá uma folha de sulfite com o rosto da Monalisa colado, devendo então terminar o quadro já começado, cada um a sua maneira. Será pedido para que as crianças imaginem que este quadro foi pintado nos dias atuais:
  - Que tipo de roupa a Monalisa estaria vestindo?
  - Que fundo colocaria no quadro?
  - Quais cores usariam?

Com essa dinâmica pretendíamos que os participantes pudessem vivenciar momentos para refletir e estabelecer relações com suas próprias experiências da organização de planejamentos diários ou semanários. Esse propósito foi atingido, pois as professoras e coordenadoras mostraram-se muito interessadas e as discussões sobre a articulação dos conteúdos, o estabelecimento de objetivos claros para as áreas, bem como a definição das atividades foram amplamente debatidas.

Para a discussão do tema avaliação utilizamos um filme infantil<sup>3</sup> com o objetivo de problematizar a questão dos registros a serem utilizados para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Após a discussão do vídeo os participantes foram solicitados a discutir se a avaliação realizada no EF estava garantindo a possibilidade dos alunos vivenciarem experiências de sucesso (Luckesi, 2011; Hadji, 2011). A docente Karen comentou que acreditava que a avaliação deveria dar elementos para que os professores pudessem tomar decisões e acompanhar a evolução do aluno. A assessora pedagógica comentou que era

<sup>3</sup> Ursinho Pooh

interessante que retomassem no material didático a distinção entre os três tipos de avaliação - inicial ou diagnóstica, formativa e somativa - que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Colocamos em pauta a ideia de que a avaliação formativa auxilia tanto os alunos quanto professores. O aluno quando começa a tomar consciência de sua própria aprendizagem a, aos poucos, começa a utilizar estratégias de autorregulação; e ao professor que pode auxiliar o aluno acompanhando seu processo e dando *feedbacks* constantes sobre suas aprendizagens. (Hadji, 2011)

Silvana, coordenadora, comentou esses aspectos são discutidos nos encontros do Horário de Trabalho Pedagógicos. Considera que a avaliação ainda é um tema que requer muito estudo para que não fique somente no aspecto do registro de notas, que pouco auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Foram apresentados os vários instrumentos que poderiam compor os registros da avaliação. Os mais utilizados no ensino Fundamental eram: Ficha Individual de Avaliação Periódica (fundamento legal artigo 1º, parágrafo 2º – Del. CEE 11/96); Ficha de Recuperação Contínua e Intensiva; Ficha de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades; Portfólio; Pautas de Observação.

As professoras e coordenadoras se organizaram em pequenos grupos para análise dos materiais. Algumas professoras que trabalhavam no EF já conheciam alguns instrumentos e foi possível a troca de experiências, principalmente com relação ao portfólio. Maria Augusta, que tinha experiência na EI, comentou que costumava compilar algumas atividades dos alunos durante o ano para compor o portfólio. Percebemos que a ideia desse instrumento de avaliação como um agrupamento de atividades era consenso de várias professoras.

Entendemos que o portfólio constitui-se em uma das possibilidades de registro do acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Assim, o portfólio é uma compilação de dados do aprendizado do aluno nos quais ele demonstra o que sabe e pode fazer. Evidencia o esforço que o aprendiz fez para estudar, seus avanços e evolução. Um portfólio pode conter fichas, fotos, registro de memórias de aula, amostras de trabalhos. A organização do material, além de propiciar uma visualização do aprendizado do aluno e o histórico da prática docente, contribui como um documento para as reuniões de colegiado e de pais. A utilização deste instrumento compromete educador, educandos e pais. Pode auxiliar o educando a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio trabalho, refletindo sobre ele, melhorando. (Villas Boas, 2004). Ao professor, oferece a oportunidade de traçar referenciais da classe como um todo, a partir das análises individuais, com foco na evolução dos educandos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Compromete os pais, pois sua observação permite uma comunicação variada e frequente; os pais também podem ser convidados a serem participantes do processo de registro. O processo de montagem de um portfólio vai depender dos objetivos que o educador estabelece para organizá-lo. É importante ressaltar que a organização do portfólio deve estar associada à organização da ficha de conhecimentos e capacidades ou outros instrumentos de avaliação (Shores e Grace 2001). Para as autoras, o uso do portfólio pode favorecer os seguintes aspectos: envolver as famílias; o processo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem; conhecimento do desenvolvimento infantil; o conhecimento individual de cada criança; e o entendimento da diversidade.

Trouxemos também para análise algumas pautas de observação já utilizadas na EI e outras provenientes do material “Acompanhando e avaliando” (Belo Horizonte, 2003). Algumas professoras também se posicionaram totalmente contrárias ao uso de das pautas de observação, consideraram nesse momento uma estratégia demasiadamente trabalhosa considerando que teriam o número de alunos por sala. Outras demonstraram interesse pelo estudo dessas pautas e consideraram que durante a organização do currículo, esse aspecto deveria ser retomado.

As discussões calorosas sobre a temática da avaliação nos remeteram aos estudos de Hadji (2001; 2011) sobre a função principal da avaliação, a de contribuir com a formação do aluno no sentido amplo e na importância do posicionamento dos docentes, que em conjunto necessitam definir o conceito de avaliação e os instrumentos que realmente auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, como aponta Sordi (2001) assumir a sua titularidade na busca constante da autonomia profissional.

As quatro primeiras reuniões foram prioritárias para a definição de objetivos e conteúdos das diferentes disciplinas, bem como as orientações didáticas para cada uma delas. As demais reuniões aconteceram com uma frequência mensal e cada uma delas foi coordenada por docentes de universidades próximas do município de Amparo (UNICAMP, USF, PUC-Campinas) que se dispuseram a contribuir com as discussões, aqui denominados de formadores. Destacamos, a seguir, as discussões sobre o currículo de Língua Portuguesa, foco central do presente artigo.

## O currículo em ação: Orientações didáticas de Língua Portuguesa

O encontro com professores e coordenadores iniciou com a análise de um fragmento de uma aula<sup>4</sup>:

A professora chega à sala de aula, diz boa tarde e pede que os alunos peguem o caderno de LP. Comunica que irá passar alguns textos na lousa. Enquanto folheia o livro de textos, as crianças comentam que choveu muito no dia anterior e a professora apenas confirma que sim com a cabeça enquanto “procurava” qual texto iria ser trabalhado no dia. Enquanto a professora passava o conteúdo na lousa, os meninos conversavam sobre a participação em um torneio de futebol decidindo quem iria participar. A professora vira e diz que eles não iriam participar do torneio por estarem de castigo por não se comportarem em sala de aula. Um dos alunos continuou questionando e a professora disse que não queria ouvi-lo perguntar mais nada, pois já havia falado demais naquele dia. No restante do dia, são realizadas atividades semelhantes ao trabalho inicial: exercícios individuais, folhas a serem preenchidas. (Tortella, 2009: 178)

Em pequenos grupos, coordenadoras e professoras discutiram as concepções que estão por detrás dessa situação e a sua relação com o ensino da Língua Portuguesa no período de alfabetização. A socialização das discussões apontou dois aspectos interessantes: a falta de diálogo entre professor-aluno e os procedimentos didáticos utilizados pela docente. Tanto o grupo com experiência na EI como os do EF já realizaram vários cursos na própria secretaria sobre o processo de alfabetização em uma perspectiva construtivista. Embora esse fosse um fator relevante, uma das coordenadoras, Luciana, destacou: *Sei que já realizamos vários cursos, mas ainda sinto que muitos professores utilizam de recursos que priorizam a cópia e a memorização. É verdade também que nunca encontrei um professor com essa postura autoritária em sala de aula.* Algumas argumentaram que consideravam que os professores da rede já haviam superado essa forma de alfabetizar mecanicamente.

Mas, o que diferencia a forma de alfabetizar que preconiza a concepção construtivista de outras concepções comumente utilizadas nesse processo? Enquanto a primeira utiliza, desde o início do processo, atividades que priorizam as situações reais de comunicação, em outras concepções, a grande ênfase é nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois não se reconhece a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início, em situações reais de comunicação. Se analisarmos o histórico da alfabetização no Brasil, podem-se perceber alguns aspectos relevantes: o primeiro, que o conceito de alfabetização foi sendo modificado ao longo do tempo, ou seja, entendia-se alfabetizada a pessoa que sabia ler e escrever; mas qual o conceito de alfabetização predominante hoje? Hoje se descarta a ideia de que para ser alfabetizado basta dominar as habilidades de codificar e de decodificar; amplia-se para o enfoque de uso da língua escrita em práticas sociais de leitura e escrita, surgindo um novo conceito, o de letramento (Cagliari, 1998; Soares, 2004). Para garantir esse enfoque, as atividades a serem realizadas pelos alunos necessitam ser desafiadoras, constituindo-se como bons problemas a serem resolvidos por eles (Weisz e Sanches, 2002).

Em um segundo momento, as participantes foram solicitadas a analisar um planejamento da área de Língua Portuguesa. A proposta era que discutissem o que consideravam adequado ou não para uma sala de primeiro ano.

---

<sup>4</sup> Fragmento utilizado no curso e publicado posteriormente.

**Quadro 2 – Modelo de planeamento - 1ª semana**

<i>segunda-feira</i>	<i>terça-feira</i>	<i>quarta-feira</i>	<i>quinta-feira</i>	<i>sexta-feira</i>
<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: contos	Atividade Permanente- Leitura feita pelo professor: poema	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: contos	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: parlenda e quadrinhas	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: contos
<b>Atividades da rodada:</b> Atividade sequenciada de leitura: nomes próprios Atividade sequenciada de leitura: listas Atividade sequenciada de escrita: registro de nome dos vencedores dos jogos Atividade sequenciada de escrita: parlenda				

**Quadro 3 – Modelo de planeamento - 2ª semana**

<i>segunda-feira</i>	<i>terça-feira</i>	<i>quarta-feira</i>	<i>quinta-feira</i>	<i>sexta-feira</i>
<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: conto	Atividade Permanente- Leitura feita pelo professor: poema	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: conto	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: parlenda e quadrinhas	Atividade Permanente - Leitura feita pelo professor: conto
<b>Atividades da rodada:</b> Atividade sequenciada de leitura: cruzadinha				
<i>segunda-feira</i>	<i>terça-feira</i>	<i>quarta-feira</i>	<i>quinta-feira</i>	<i>sexta-feira</i>
Atividade sequenciada de leitura: textos que se sabe de memória Atividade sequenciada de escrita: listas Atividade sequenciada de escrita: parlenda				

As professoras e coordenadoras destacaram alguns aspectos que foram registrados na lousa pela formadora: *diversidade textual, textos adequados à faixa etária, respeito ao universo cultural dos alunos, presença de jogos, diferentes atividades (modalidade) de organização das atividades.*

A formadora ampliou a discussão comentando que para a organização dos conteúdos é preciso considerar as diferentes modalidades organizativas: os projetos (comprometimento do grupo com o produto final); as atividades sequenciadas (previsão de sequência encadeada para desenvolvimento do conteúdo); as atividades permanentes (desenvolvimento de hábitos e atitudes); as atividades de sistematização (fechamento de conteúdo); e as situações independentes (não planejadas antecipadamente, mas oportunas para determinado momento). Dependendo do conteúdo proposto, o professor pode optar por organizar seu semanário, distribuindo estas modalidades de tal forma que os alunos participem efetivamente das atividades desenvolvidas, com um grau de aproveitamento satisfatório. Neste contexto, a organização da rotina diária é norteadora por intenções educativas que consideram aspectos importantes da aprendizagem: levantamento dos conhecimentos prévios; organização do tempo, do espaço e dos materiais específicos da área; o planeamento; o preparo do professor para a realização de intervenções adequadas, dentre tantos outros. (Zabala, 1998)

Silvana, novamente fez um apontamento: *O que me preocupa é o fato dos alunos chegarem tão diferentes no primeiro ano, muitos conhecem todas as letras, outros não sabem nem pegar no lápis e há ainda aqueles que só querem brincar, como comentamos nas primeiras reuniões. Não estou em sala de aula, mas sinto a angústia das minhas professoras, que muitas vezes não sabem lidar com tanta diversidade.*

A assessora pedagógica Marcela comentou que esse tem sido um desafio de muitos professores, mas que a heterogeneidade, os saberes diferentes dos alunos não deveria ser visto como um empecilho para o professor, mas como uma oportunidade para a utilização dos trabalhos em grupos, da interação das crianças com seus pares em diferentes momentos para a troca de saberes. Joana, uma das professoras comentou que estava utilizando com frequência o trabalho em duplas e que verificou avanços no aprendizado das crianças. Ela disse: *Às vezes deixo que os alunos escolham com quem querem se sentar, mas em outros momentos planejo as duplas, pensando principalmente o que sabem sobre a escrita.*

A formadora comentou que concordava com esse procedimento de Joana e três aspectos poderiam ser debatidos: o que sabe o aluno, suas características pessoais e o objetivo da atividade a ser realizada. Com os agrupamentos formados, o professor deixa também de ser o único informante do grupo, podendo dar uma maior atenção aos alunos que precisam.

Em seguida, as participantes foram convidadas a analisar um esboço do currículo (Plano Anual) e de alguns exemplos de atividades. Elas deveriam responder as questões:

- Quais os objetivos e conteúdos vocês manteriam do Plano Anual? Justifique os que descartariam.
- O que consideram dessa atividade? O que as crianças aprendem quando a realizam?

No presente texto apresentamos pequenos extratos da análise do Plano Anual e das orientações didáticas que foram amplamente discutidas pelos educadores. A maior parte dos objetivos estabelecidos no esboço do plano foi mantida e somente alguns foram descartados, por entenderem que os conteúdos estariam mais adequados para Educação Infantil ou para o segundo ano do Ensino Fundamental. Como exemplo, trazemos a discussão de um dos objetivos de cada eixo de Língua Portuguesa (Língua oral, Língua escrita, Análise e reflexão sobre a língua).

**Quadro 4 – Plano anual LP – Língua Oral**

<b>Língua Portuguesa– 1º ano - Língua oral</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer e reproduzir oralmente jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.</li> </ul>	Parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

Para a discussão desse tópico, as professoras foram convidadas a pensar como trabalhar com os alunos do primeiro ano o poema “As meninas” de Cecília Meireles e assistir o musical “História De Uma Gata” de Chico Buarque<sup>5</sup>. Em pequenos grupos as professoras e coordenadoras discutiram os objetivos desse eixo, seus propósitos e também as atividades sugeridas no documento das orientações didáticas.

Esse foi um dos objetivos que as participantes consideraram pertinente a manutenção, relataram que por meio da análise das atividades sugeridas foi possível pensar em outros materiais que pudessem atingir o mesmo objetivo. A professora Salete comentou: *Seria interessante que para o próximo encontro pudessemos relatar o desenvolvimento de uma atividade, para ver também como os alunos a desenvolvem, quais seus interesses e suas dificuldades.* O grupo, de forma geral, acatou a ideia de Salete.

A discussão sobre a linguagem oral se ampliou com alguns aspectos teóricos presentes no material, tais como o fato dela estar presente desde muito cedo na vida dos alunos, em toda a sua complexidade, e, aos poucos, eles vão se apropriando de suas características. Foi também salientada a importância da organização de um ambiente acolhedor que lhes dê vez e voz para as crianças comunicarem suas ideias, bem como que ao planejar boas situações comunicativas, o docente precisa se ater a três atividades sistemáticas: a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua. O contato frequente com os diferentes gêneros textuais orais, sua produção e interpretação, oferece uma excelente oportunidade de reflexão sobre as diferentes finalidades comunicativas.

**Quadro 5 – Plano anual LP – Língua Escrita**

<b>Língua Portuguesa– 1º ano - Língua escrita</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais</b>
Usos e funções sociais da escrita	Os espaços de circulação dos textos ( no meio doméstico, urbano e escolar, entre outros); os espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas, livrarias, bancas, etc.);

Esse objetivo foi amplamente discutido entre os participantes. Inicialmente a formadora comentou que era preciso considerar que entrar em contato com os diferentes portadores de texto não significa apenas

<sup>5</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=3rIp1ge\\_CQ8](http://www.youtube.com/watch?v=3rIp1ge_CQ8)

observá-los, mas sim compreendê-los no contexto de utilização real e que nas atividades de escrita as crianças precisam ter bons problemas a resolver e conversar com os seus colegas para socializar seus conhecimentos (Weisz, 2003)

A professora Brenda comentou que no início do ano costuma trabalhar atividades de escrita em que ela própria é a escriba. Comentou que já realizou atividades como escrever um email, bilhete para os pais e a receita de um doce criado pelos próprios alunos. Luana, outra professora, disse: *Realizei o ano passado com meus alunos duas atividades que foram muito significativas. Fomos visitar uma banca de jornal e as crianças tiveram oportunidade de manusear gibis e jornais. Em outro dia fomos ao museu municipal, que é próximo da nossa escola. Lá as crianças puderam entrar em contato com máquinas de escrever, foi uma surpresa constatar que algumas crianças nunca haviam visto uma máquina.* Após a leitura das sugestões contidas nas orientações didáticas, o grupo decidiu que todos trariam no próximo encontro novas sugestões que pudessem ampliar o repertório de atividades do referido documento. Os outros objetivos do eixo Língua Escrita (práticas de leitura e produção de textos) foram discutidos da mesma forma que o relatado.

Alana, professora com experiência na Educação Infantil comentou: *Mas ainda tenho uma dúvida, como iniciar o processo de alfabetização? É preciso primeiramente apresentar o alfabeto explicando o que são consoantes e vogais?*

A formadora comentou que as respostas a estas questões dependem muito da abordagem em que se pretende trabalhar. Na perspectiva construtiva, é recomendado que o alfabeto seja apresentado por completo para os alunos, e que esse seja em letra maiúscula, tipo imprensa. Essa apresentação acontece conjuntamente com a realização de atividades contextualizadas. Por exemplo, ao realizar uma atividade com o nome dos alunos, o professor pode ensinar o nome das letras. O alfabeto móvel deve ser disponibilizado a todos, sendo um bom recurso tanto para o aprendizado do nome das letras, da sequência das mesmas quanto para a construção do sistema de escrita. Jogos como bingo de letras, bingo de nomes, chamada com diferentes estratégias, brincadeiras com parlendas que recitam o alfabeto também contribuem para esse aprendizado. Nessa perspectiva, alguns conhecimentos são transmitidos tais como: o nome das letras, saber que se escreve da esquerda para a direita; e outros são construídos, tais como: a escrita das palavras e a segmentação da frase. As atividades planejadas pelo professor favorecerem a reflexão e a análise sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica, ou seja, atividades em que os alunos precisam decidir quais e quantas letras usar e se tudo que eles falam está escrito e onde está escrito.

Outro tópico discutido nos encontros foi a análise e reflexão sobre a língua. Como exemplo, trazemos a discussão sobre o seguinte objetivo:

**Quadro 6 – Plano anual LP – Análise e reflexão sobre a língua**

<b>Língua Portuguesa – 1º ano -Análise e reflexão sobre a língua</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais</b>
Ler para os alunos que ainda não leem de forma independente: - relação oral/escrito: estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.; - relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elemento para antecipar ou verificar o sentido atribuído;	Escuta da leitura de textos  Textos que se sabe de cor  Texto e contexto

A formadora comentou que cotidianamente, as crianças utilizam procedimentos para análise e reflexão sobre a língua, por exemplo, quando perguntam ao amigo: “O que você quis dizer com isso?”. Destacou um trecho das orientações confirmando que na escola, as atividades de análise e reflexão sobre a língua têm por objetivo “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”. (Brasil, 1997, p. 78). Em relação à escrita e leitura de textos, as atividades devem estar voltadas para uma observação e reflexão sistemática do funcionamento da língua. As atividades como a apreciação de textos bem escritos, recontos e reescrita, revisão de textos podem contribuir para o trabalho pedagógico. Juliana comentou que as crianças das séries iniciais participam de forma efetiva das atividades que envolvem reconto. Disse que trabalho com duas versões da história Chapeuzinho Vermelho e uma denominada Chapeuzinho Amarelo para que as crianças recontassem e

realizar a criação de outra versão. Outra participante comentou que considerava pertinente esse tipo de atividade, mas que era também importante trabalhar com a sequência lógica da narrativa e também um momento para a revisão do texto, ainda que no primeiro ano seja realizada oralmente.

### Tecendo algumas considerações

O objetivo desse artigo foi o de possibilitar reflexões acerca da questão de um movimento participativo para a construção do currículo de Língua Portuguesa e da organização das orientações didáticas para o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal.

Observamos, então, que com relação às reflexões oriundas dos encontros de formação de professores e coordenadores, esses profissionais demonstraram seu real entendimento sobre as particularidades das crianças de 6 anos, a estruturação possível para a sala do primeiro ano, as concepções sobre a avaliação formativa e, de forma específica, a organização coletiva de um material subsidiário para o ensino da Língua Portuguesa. A complexidade da seleção de conteúdos para essa série e também a adequação das atividades de forma construtiva, colocando ambos aluno e professores na posição de agentes da construção de um currículo que tem vida própria e que se modifica conforme as necessidades de seus construtores.

Espera-se que o relato de experiência aqui apresentado contribua para novas reflexões sobre a importância da participação da comunidade escolar nos movimentos de construção da elaboração de instrumentos que possam auxiliar o trabalho docente e ampliar o sentido de pertencimento das pessoas são aprendidas e passam a compor a personalidade quando são exercidas “na prática da vida cotidiana. (Paro, 2011: 506).

### Referências

- Almeida, A. (2013, novembro). El día a día en la escuela básica: seguimiento en la organización de las prácticas de alfabetización en el primer año de la enseñanza primaria. In *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina, con base en la lectura y la escritura*. Córdoba, Argentina.
- Belo Horizonte. (2003) *Acompanhando e avaliando*/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- Bonals, J.(2003). *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2004). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Recuperado em abril, 2011, de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf).
- . (2005). *Lei nº 11.114, 14 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Recuperado em abril, 2011, de: <http://www.educandariorp.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>.
- . *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado em maio, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).
- . (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação-geral do ensino fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação*. 2ª edição. Brasília.
- Cagliari, L. C. (1998) *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bo-bu*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Hadji, C. (2001). *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed.
- . (2011) *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: porque? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista)*. Trad: Laura Pereira. Pinhais: Ed. Melo.
- Luckesi, C. C. (2011) *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, 1º ed. São Paulo: Cortez.
- Nacarato, A. M.; Passos, C. L.; Brancaglioni; Carvalho, D. L. de. (2004). Os graduandos em Pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seus ensino. *Zetetiké*, Campinas, 12 (21), jan./jun, 8-33.
- Paro, V. H. (2011). O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 19 (72), jul/set, 485-508.

- Kramer, S. (2006) As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, 27(96) - Especial, out, 797-818.
- Soares, M. (2004) Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25, jan/fev/mar/abr, 1-17. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>
- Shores, E; Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed
- Sordi, M. R. L. de. (2001) Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: Castanho, S.; Castanho, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 171-182.
- Tortella, J. C. B. (2009). Estrutura de um dia de aula e procedimentos didáticos. In Fini, M. I. (Org) *Escola, Professor E Aluno: Parceiros na construção do conhecimento da Língua Escrita*, Cenp – SP.
- Villas Boas, B. M. de F. (2004) *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Weisz, T. e Sanches, A. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- 

Jussara Cristina Barboza Tortella: Doutora em Educação pela Unicamp, Campinas, SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Docente.

---



# O DIA-A-DIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ACOMPANHAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SALAS DO PRIMEIRO ANO

---

Alessandra Rodrigues de Almeida

[ale\\_ralmeida@ig.com.br](mailto:ale_ralmeida@ig.com.br)

UNICAMP

Amparo - BRASIL

---

## Resumo

Com a implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi necessário discutir com a equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Amparo (SP) a organização de um dia de trabalho na sala de aula. O presente texto apresenta tal organização que levou em consideração os pressupostos construtivistas adotados pela referida secretaria, as características específicas de cada escola e sala de aula. O princípio de toda a organização do dia pautou-se na construção de uma cultura cooperativa e democrática, fundamentada no respeito mútuo e nos princípios da diversidade e da equidade a partir das seguintes rotinas de um dia de trabalho: planejamento do dia, atividades coletivas, atividade individual, atividade independente e “atividade de rodada”, assim denominada pelos professores. As rodadas constituem-se em uma organização de trabalho em pequenos grupos, sendo que contemplam atividades diversificadas e o seu desenvolvimento possibilita chegar aos objetivos estabelecidos. Várias são as razões que justificam esse procedimento didático, como o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, sociomoral e afetivo. Com esse trabalho, é possível propiciar aos alunos maiores possibilidades de interação social, de cooperação, de trocas de experiências entre os pares, de aprendizagem da dosagem de tempo, de escolhas e de progressiva autonomia, constituindo-se como uma forma propícia e contínua de construção de conhecimentos. As atividades e/ou conteúdos da rodada são programadas envolvendo todas as disciplinas. É com esta configuração que as atividades de alfabetização acontecem nas salas do primeiro ano. Essa experiência demonstrou que este modelo de organização de trabalho realmente é produtivo quando dois aspectos associam-se: o primeiro é o domínio do conteúdo de todas as disciplinas pelo professor e, o segundo refere-se à permanência das atividades; os alunos só aprenderão a trabalhar com esse modelo de rotina todos os dias se puderem exercitar os procedimentos necessários para o seu desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** rotina de sala de aula - ensino fundamental; currículo de língua portuguesa

---

## Considerações Iniciais

No Brasil, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, atendendo crianças com seis anos de idade nesse segmento de ensino foi estabelecida a partir da promulgação da Lei 11.114/2005 que torna “obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” e da Lei 11.274/2006 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

A partir da deliberação legal, os municípios começaram a se estruturar para cumprir a legislação. Essa estruturação envolveu aspectos relacionados à adaptação física de prédios, à contratação e formação de professores, organização curricular e pedagógica, entre outras questões ligadas à gestão e desenvolvimento do ensino.

Considerando todas essas mudanças, dois aspectos de atenção da gestão nesse processo estavam relacionados à questão dos nove anos de atividade escolar no ensino fundamental, sendo organizados com cinco anos na primeira etapa e quatro na segunda: a ampliação do tempo escolar e também a nova idade das crianças que seriam atendidas nesse segmento de ensino, aspectos importantes como objeto de reflexão.

As reflexões sobre os aspectos mencionados anteriormente mobilizaram a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Amparo (SP) a desenvolver estudos e a planejar as ações com o intuito de estruturar a rede de ensino para essa nova situação, que ainda gerava muitas dúvidas, especialmente relacionadas à questão pedagógica. Nesse sentido, uma das questões que necessitaria de reorganização seria o currículo das diferentes disciplinas e a rotina de sala de aula, pois os alunos com seis anos ingressariam no Ensino Fundamental, e assim o tempo de permanência na escola, os conteúdos e metodologia previstos para trabalho educativo não deveriam ser idênticos aos desenvolvidos no último ano pré-escolar, porém também não poderia ser desenvolvido exatamente o que era feito na 1ª série, pois as crianças eram mais novas. A partir dessas questões, começamos a pensar que seria importante reorganizar todo o Ensino Fundamental I, pensando o currículo, os conteúdos e as estratégias para o ensino utilizadas, considerando essa nova realidade.

Para tanto, optamos por um processo de produção de materiais como o Plano Anual Referência e o guia Orientações Didáticas para os cinco anos de Ensino Fundamental, articulados à formação de professores para sua elaboração e implantação. Neste trabalho, iremos relatar a experiência da rede de ensino de Amparo, um município localizado no interior de São Paulo, que, a partir de uma proposta de formação continuada, possibilitou a (re)discussão sobre o currículo e a elaboração das orientações didáticas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando-se a organização do dia-a-dia desse segmento de ensino, pautado na construção de uma cultura cooperativa e democrática, fundamentada no respeito mútuo e nos princípios da diversidade e da equidade.

Consideramos relevante ressaltar que, embora a legislação sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como atendimento de crianças de seis anos nesse segmento de ensino tivesse sido aprovada em 2006, o Ministério da Educação passou a divulgar algumas orientações mais específicas e aprofundadas sobre a reestruturação das redes de ensino, organização pedagógica da sala de aula, a aprendizagem da criança de seis anos, entre outras questões em publicações apenas em 2009. Em 2006, momento em que a rede de ensino, foco dessa experiência, fez sua adequação ao EF 9 anos, para iniciar a implantação em 2007, havia apenas uma publicação com orientações do Ministério da Educação sobre esse processo, denominada Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais. Embora no site do MEC esteja publicado que o material citado “constitui um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental” (Brasil, 2004: 1), essa publicação apresenta algumas reflexões relativas ao aspecto social da medida implantada, aponta os marcos legais para essa ação, mas menciona de modo muito superficial questões relativas à organização pedagógica para atendimento da criança com essa nova idade, colocando apenas algumas considerações de modo bastante amplo, como é possível perceber no trecho a seguir:

Uma questão essencial à organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos ao seu processo de escolarização. (Brasil, 2004: 22).

A partir das definições legais e da urgente necessidade de uma estruturação da rede para acatá-las, diversas questões apareceram no momento de planejar esse atendimento, que embora não constituísse uma demanda nova de alunos, era necessário refletir sobre um novo modo de atendê-la.

Ao nos organizarmos para incluir as crianças nesse “novo 1º ano” do Ensino Fundamental, diversas questões foram surgindo. Como organizar uma rotina, um currículo para um grupo de crianças que, anteriormente estariam na educação infantil e passaram a ingressar no ensino fundamental? Como recebê-las em uma sala de aula evitando uma ruptura drástica na rotina escolar? Quais os objetivos de aprendizagem para essas crianças num novo segmento de ensino? Como deveria ser o dia-a-dia da escola para que esses alunos mantivessem a motivação e a vontade de estar na escola?

Essas e outras questões impactaram na constatação da necessidade de uma organização pedagógica e orientação para o trabalho do professor que iria atuar com as turmas de primeiro ano. Diante disso, a gestão e assessorias da rede municipal decidiram realizar um trabalho de organização de documentos, como plano anual referência e orientações didáticas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, envolvendo professores, equipes de gestão e equipe técnica da Secretaria de Educação nesse processo.

Evidenciamos que, além do aspecto pedagógico e da organização da sala de aula, o atendimento de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a ampliação de um ano de escolarização nessa etapa escolar impactaram na reorganização do sistema municipal de educação de Amparo(SP) em diversos outros aspectos como o legal, o administrativo e o estrutural. Todas essas reformulações na estrutura e na política educacional, que aconteceram juntamente com a discussão e a elaboração de documentos pedagógicos, ocorreram no período de 2006 a 2008, mobilizaram diversas ações e discussões, que foram realizadas com base no princípio da gestão democrática e da valorização da participação da comunidade escolar, como pode ser observado no artigo de Godoy (2013) que complementa a descrição desta experiência. Diante do exposto, mesmo havendo uma demanda emergente decorrente da implantação desse novo “ano escolar”, todo o processo foi realizado a partir das necessidades e interesses de estudos apontados pelas professoras, coordenadoras pedagógicas e equipe técnica da SME, considerando as dúvidas, as necessidades de estudo, os princípios filosóficos e educacionais já vivenciados na rede.

### **O dia-a-dia do primeiro ano do Ensino Fundamental**

A organização de uma rotina diária na escola é importante para o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento, a aprendizagem e a construção da autonomia pelos estudantes. Para Hofman, Banet e Weikart, (1979, citado em Lino 1998), ao estabelecer uma rotina para a sala de aula, com tempos que se repetem sistematicamente, possibilitamos à criança:

- a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e mais adiante, realizar suas experiências com outras crianças e adultos;
- compreender o que é o tempo, através da sequência de tempos que se repetem sistematicamente;
- controlar seu tempo, sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade;
- oportunidade de ter experiência de muitos tipos de interação, seja com outras crianças, seja com adultos;
- oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequeno e grande grupo;
- oportunidades para trabalhar em diversos ambientes, dentro da aula, no recreio ao ar livre e, inclusive, na comunidade (187).

Salientamos que concordamos com os autores citados sobre as potencialidades de um ambiente escolar que possua uma rotina definida e enfatizamos que é fundamental que o princípio de toda a organização do dia esteja calcado na construção de uma cultura cooperativa e democrática, fundamentada no respeito mútuo e nos princípios da diversidade e da equidade, possibilitando também a construção da autonomia moral dos estudantes. Para Vinha e Tognetta (2009) a autonomia consiste na coordenação de diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todas as pessoas envolvidas, considerando o princípio da equidade nas tomadas de decisão. Para as autoras, “quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia; e quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia” (Vinha e Tognetta, 2009: 529).

A seguir, passaremos a abordar a organização do dia-a-dia do Ensino Fundamental proposto para o primeiro ano, com base no documento redigido pela Secretaria Municipal de Educação de Amparo, em parceria entre equipe técnica, especialistas e professores da rede. Esse documento foi elaborado por várias mãos e proposto como instrumento importante para o professor na gestão de sua sala de aula, considerando os princípios de cooperação, democracia e equidade. Ressalta-se que a descrição apresentada evidencia o que há de comum nas salas do ensino fundamental de 1º ano e permite a compreensão do desenvolvimento do trabalho diário, porém pode sofrer alterações em decorrência de necessidades específicas de cada situação.

Nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, durante um dia de trabalho de cinco horas, são consideradas as seguintes rotinas: planejamento do dia, atividades coletivas, atividade individual, atividade independente, atividade de rodada e avaliação.

A primeira etapa da rotina a ser discutida é o plano de ensino do professor, que prevê a organização da rotina semanalmente, estabelecendo os objetivos específicos, os materiais e os procedimentos que deverão ser utilizados para que se atinjam os gerais de aprendizagem. A elaboração do plano de aula pelo professor é uma atividade de extrema importância para o sucesso das ações pedagógicas com vistas à aprendizagem dos alunos. Para Fusari (1990) “cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino” (47).

Ao comentar sobre a importância do planejamento na educação, Padilha (2001) ressalta que:

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (30).

Após a organização de um plano pelo professor, apresentaremos os momentos pedagógicos estabelecidos para as salas de aula de primeiro ano. Iniciamos as atividades com o planejamento do dia, que constitui um momento coletivo no qual os alunos, juntamente com o professor, decidem sobre o trabalho que será realizado no dia e a sequência em que as diferentes atividades acontecerão. Normalmente, no primeiro dia da semana discute-se o plano semanal.

### Planejando o Dia

Um dos momentos importantes do planejamento do dia é a organização das atividades que ocorrerão durante uma semana, o que denominamos de rodadas. O professor explica aos alunos todas as atividades e seus objetivos, sendo que todos podem opinar sobre a condução do trabalho. Após esse momento, o professor conduz a organização da pauta do dia considerando a realidade da sala. Por exemplo, em uma sala que as crianças já sabem ler, o registro da pauta pode ser escrito na lousa ou em um cartaz, em salas de alunos que necessitam do aspecto visual para melhor compreensão, o registro pode ser feito por meio de cartões com figuras. Esses procedimentos contribuem para que todos os alunos da sala tenham clareza dos objetivos e atividades propostas.

Ao abordar a rotina de diária em escolas, Lino (1998) salienta que, ao realizar o planejamento, a criança desenvolve diferentes atividades, como ouvir, falar, prever, resolver problemas, expor ideias e pensamentos e tomar decisões (188). Nas salas de primeiro ano, as crianças são estimuladas a participarem do planejamento junto com o professor, estabelecendo as atividades para o dia e a semana de trabalho, favorecendo sua própria organização.

Para Mantovani de Assis (2002), o planejamento do dia constitui um momento importante, pois, no momento de planejar, os alunos podem, além de refletir antes de agir e desenvolver a percepção acerca da duração e ordem de sucessão das atividades que serão realizadas, estruturar progressivamente a noção de tempo, aprender a organizar-se e a tomar decisões e assumi-las com responsabilidade. Para a autora, o momento do planejamento favorece também a interação, o estabelecimento de normas, regras e valores, possibilitando discussões sobre a realização e registros das atividades e o desenvolvimento do respeito mútuo e da linguagem.

### Atividades Coletivas

As atividades coletivas constituem momentos em que todos os alunos da classe participam conjuntamente de uma tarefa. As atividades coletivas têm por principais finalidades: a troca de diferentes pontos de vista e de opiniões; a oportunidade de vivenciar a democracia; a apresentação de ideias e de argumentos; e a aprendizagem de normas de convivência social (Mantovani de Assis, 2002).

Geralmente, os alunos iniciam o dia compondo a “Roda de Conversa”, que constitui uma atividade coletiva; o objetivo principal desse momento é o de introduzir novos conteúdos, retomar alguns aspectos do tema trabalhado e que necessitam da explicação do professor, acrescentando novas informações. Esse momento também é oportuno para a discussão de regras e normas de convivência e organização do trabalho diário, denominada por alguns professores de “contrato didático”. Ao final dos trabalhos, os alunos realizam novamente a “Roda de Conversa” que comporá a avaliação da sistematização de conteúdos possibilitando a troca efetiva dos participantes de todos os grupos, momento em que expõem o que aprenderam durante as atividades de rodada.

Algumas atividades também consideradas como coletivas podem ser realizadas em duplas. O professor propõe uma mesma atividade para todos da sala, com dificuldades diferenciadas e os alunos, em duplas, resolvem a tarefa trocando suas opiniões. Geralmente, ao final, o professor propõe a socialização das aprendizagens.

Além do momento da “Roda de Conversa” e da atividade em duplas, outros momentos também são considerados como atividades coletivas, tais como socialização das tarefas, ditados diversos, leitura compartilhada, exploração de algum tema da atualidade ou datas comemorativas, aula sobre horta, dinâmicas de interação social entre os grupos, hora do recreio, recreação dirigida, avaliação do dia. A hora do recreio é dividida em dois momentos: a merenda que é acompanhada pelo professor e a recreação livre, que é acompanhada pelo agente escolar ou pessoa designada pela direção. A recreação dirigida é realizada somente pela sala do primeiro ano e tem a duração de 30 minutos.

A avaliação do dia é realizada também em uma “Roda de Conversa”, momento em que se discutem os acontecimentos do dia, as atividades realizadas, como foi a participação de todos, qual o produto final do trabalho, a cooperação entre os participantes, o cumprimento às regras, a iniciativa, a responsabilidade, entre outros. Nesse momento, alunos e professor poderão reconstituir os acontecimentos vivenciados no dia ou na semana, evocar e refletir sobre o que sentiram, o que realizaram, como realizaram, o que construíram, enfim, como se comportaram durante as atividades das quais participaram. É um momento para autoavaliação e permite que os participantes tomem consciência das próprias ações, para que progressivamente se tornem mais responsáveis por elas.

Para o professor, a autoavaliação é a oportunidade para refletir sobre suas atitudes e práticas pedagógicas. Ao fazer comentários sobre si, o professor demonstra ser capaz de considerar a criança como um igual, dentro de um relacionamento baseado no respeito mútuo e também faz com que a criança perceba que o adulto não acerta sempre, o que contribui para a criança superar a heteronomia. Enfim, a avaliação deverá ter como resultado a transformação de algo considerado pelo grupo como inadequado, sanar falhas, servir de elemento para um replanejamento dos alunos e professor tendo como resultado final a tomada de consciência de suas próprias ações e possibilidades.

### Atividade Individual

No momento dessa atividade, o professor trabalha individualmente ou em pequenos grupos com os alunos. Permite ao professor uma interação direta com o aluno, tendo a finalidade de acompanhar seu raciocínio, por exemplo, em atividades de Matemática, e perceber a compreensão que o mesmo possui sobre o que está sendo trabalhado e, portanto, conhecê-lo melhor. Pode ser composta por atividades de recuperação contínua, momento em que o professor trabalha as dificuldades específicas de cada aluno. Assim, a atividade individual é proposta pelo professor na

tentativa de intervir na defasagem e na dificuldade de aprendizagem do aluno ou com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos. Geralmente é realizada no momento em que os alunos estão trabalhando nas atividades de rodada. No entanto, essa atividade pode ser realizada em qualquer momento no decorrer da aula e cada professor deve procurar o horário mais adequado para realizá-la.

No que diz respeito aos alunos que necessitam de um atendimento mais especializado, a atividade individual pode ocorrer logo após a sistematização de um conteúdo, após correção das tarefas considerando as dificuldades apresentadas e o fato de que nem todos os alunos contam com o apoio familiar para a realização das mesmas. Esse acompanhamento também pode ocorrer diante de atividades não realizadas pelos alunos por motivo de falta ou de doenças, ou seja, na compensação de ausências.

### Atividade Independente

A atividade independente tem por objetivo principal desenvolver a responsabilidade, a iniciativa e a autonomia. Oportuniza aos alunos um momento específico em que podem desenvolver qualquer atividade sem a orientação direta do adulto. Pode ocorrer em qualquer momento do dia por 10 ou 15 minutos, sendo que o aluno tem a possibilidade de escolher a atividade que quer desenvolver dentro de um leque de opções, podendo ser realizada individualmente ou em grupo.

O professor deve previamente organizar um espaço com materiais e atividades para esse momento que podem ser gibis, jogos diversos (elaborados pelo professor, pelos alunos ou mesmo jogos disponíveis no mercado), revistas, passatempos, caixinhas de adivinhas ou piadas, livros, papéis diversos e materiais manipuláveis. Além da organização do espaço, o professor pode incentivar os alunos a buscarem outros tipos de atividades para que possam vivenciar novas experiências.

### Atividades da Rodada

As rodadas constituem uma organização de trabalho em pequenos grupos, sendo que contempla atividades diversificadas e o seu desenvolvimento possibilita chegar aos objetivos estabelecidos. Várias são as razões que justificam esse procedimento didático que propicia o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, sociomoral e afetivo. Com esse trabalho, é possível propiciar aos alunos maiores possibilidades de interação social, de cooperação, de oportunidade de trocas de experiências entre os pares, de aprendizagem da dosagem de tempo, de escolhas e de progressão da autonomia, constituindo-se como uma forma propícia e contínua de construção de conhecimentos.

As atividades e/ou conteúdos da rodada devem ser programadas envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística ou outro tema escolhido. Ao planejar as atividades da rodada, o professor deve estar atento ao número de aulas semanais de cada componente da grade curricular. Assim, o número de aulas semanais de Língua Portuguesa é sete e o de Ciências três; o professor deve prever um maior tempo para o desenvolvimento de Língua Portuguesa e um menor tempo para as atividades de Ciências durante a semana.

A experiência tem comprovado que essa organização de trabalho realmente é produtiva quando dois aspectos associam-se. Primeiro, o professor deve dominar o conteúdo de todas as disciplinas a ser desenvolvido durante o ano usando efetivamente o Plano Anual e o segundo aspecto refere-se à permanência das atividades. Os alunos só aprenderão a trabalhar com esse modelo de rotina, se todos os dias puderem exercitar os procedimentos necessários para o seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas durante a rodada apresentam como objetivo principal a construção de novos conhecimentos e não devem ser vistas como exercícios de fixação. Assim, o professor deve realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos para garantir o planejamento de atividades significativas.

Para a seleção dos procedimentos didáticos mais eficazes, é necessário que o educador busque informações em fontes diversas, tais como o próprio currículo, livros didáticos, enciclopédias, internet, revistas, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, materiais estudados nos cursos de formação continuada, entre outros.

As atividades selecionadas devem constituir boas situações de aprendizagem, desafiadoras e possíveis de serem realizadas pelos alunos, seguindo os princípios estabelecidos por Weisz (2003):

- Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (66).

Outro aspecto importante, que é necessário prever no planejamento das atividades e situações de ensino, é a heterogeneidade, pois os alunos têm saberes e experiências diferentes. E essa diversidade precisa ser considerada e valorizada, possibilitando discussões, confrontações e modificações.

É relevante ressaltar ainda que a ação de agrupar os alunos, em duplas, trios ou pequenos grupos para realização de um trabalho não pode ser aleatória, tem que ser intencional. Para tanto, é fundamental considerar três aspectos importantes: o que o aluno sabe, suas características pessoais e objetivo da atividade a ser realizada. Ao considerar essas questões, o professor pode oportunizar a troca de experiências e aprendizagem dos alunos com seus pares de maneira mais efetiva.

O professor é responsável pelo desenvolvimento de seus alunos. Cabe-lhe, portanto, a tarefa de selecionar e organizar situações, que deverão ser propiciadas aos alunos, a fim de que estejam garantidas as condições básicas para que eles se desenvolvam de acordo com suas possibilidades. A sua intervenção é absolutamente necessária, tendo em vista que suas incitações podem fazer a criança refletir sobre suas próprias ações, explicar os fatos que observa e, por conseguinte, caminhar em direção da estruturação do conhecimento.

É importante ressaltar que os professores devem auxiliar os alunos na internalização da rotina diária, para tanto, é fundamental não alterar radicalmente a sequência de atividades e o tempo de duração das mesmas.

Para Lino, “a rotina é um instrumento que possui uma utilidade educativa em vários níveis” (Lino, 1998: 195). A autora evidencia que a rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diversificadas e sistemáticas, considerando o que se pretende colocar em prática, além daquelas que surgem por sugestão de uma criança ou grupo.

A partir do exposto, consideramos que a implantação de uma rotina que contempla diferentes momentos e atividades, que inclui a participação e possibilita momentos de tomada de decisão pelos alunos, é uma ação com intencionalidade pedagógica que contribui para o desenvolvimento de conceitos procedimentais e atitudinais pelas crianças.

### Avaliação

Um aspecto importante a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem é a avaliação. A finalidade básica da avaliação é a de servir como instrumento para a intervenção (tomada de decisões educativas; observação da evolução do processo de desenvolvimento da criança) para garantir a todos os alunos a possibilidade de vivenciarem experiências de sucesso.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, os professores realizam três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Os docentes planejam e realizam as avaliações com base em dados e informações obtidos a partir das atividades produzidas pelos estudantes e também de suas observações e intervenções em sala de aula.

A avaliação inicial ou diagnóstica informa sobre o conhecimento e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem, denominado de conhecimentos prévio, e visa à realização de ajustes e modificações com o intuito de melhorar as atividades que haviam sido preparadas. A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano ou ao iniciar um novo conteúdo para identificar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam aprender.

Durante o desenvolvimento das atividades, o professor realiza avaliação formativa, ele observa e acompanha as estratégias utilizadas pelos alunos, os erros e dificuldades bem como o avanço em suas aprendizagens. A avaliação formativa possibilita a coleta de informações sobre o

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e favorece o ajuste nas propostas de atividades e situações de ensino com vistas à aprendizagem dos alunos.

A terceira forma de avaliação realizada pelo professor é a avaliação somativa, que é realizada ao final de um processo de ensino e aprendizagem e tem como finalidade registrar as informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos trabalhados. Assim como as outras formas de avaliação, tem por função indicar em que ponto o professor precisa replanejar o processo de ensino (Bassedas, Huguet e Solé, 1999).

Um dos instrumentos utilizados para avaliação dos estudantes do primeiro ano é o portfólio individual, que foi implantado a partir da reorganização curricular. Esse documento é organizado a partir de uma compilação de dados do aprendizado do aluno nos quais ele demonstra o que sabe e pode fazer. Esse registro evidencia o esforço que o aprendiz fez para estudar, seus avanços e evolução. O portfólio pode conter fichas, fotos, registro de memórias de aula, amostras de trabalhos. A organização do material, além de propiciar uma visualização do aprendizado do aluno e o histórico da prática docente, contribui como um documento para as reuniões de colegiado e de pais.

### Considerações Finais

A organização da rotina, a definição do currículo para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a elaboração de documentos pedagógicos para orientação do professor e a implantação de novas formas de registros e acompanhamento dos alunos como o portfólio foram realizados durante dois anos, a partir de intensas pesquisas, estudos, debates e reflexões por parte de profissionais da Secretaria de Educação, especialistas e professores da rede municipal de Amparo (SP). Todo esse processo está descrito no artigo apresentado por Tortella (2013), que faz parte do relato da experiência que compõe a mesa temática “Orientações didáticas para o ensino de língua portuguesa no primeiro ano: uma construção coletiva dos profissionais da educação de Amparo”.

Embora o processo de implantação do ensino de nove anos e a reestruturação da rede municipal de educação para atender crianças seis anos no ensino fundamental tenham ocorrido de modo participativo, foram muitos os desafios para que essa proposta de rotina escolar fosse implantada de acordo com os princípios e estudos realizados, como relatamos nesse texto.

Os procedimentos didáticos previstos para a rotina, inicialmente foram considerados difíceis de serem realizados por alguns professores que participaram desse processo. Durante os encontros de formação, alguns docentes declararam o sentimento de insegurança ao elaborar seu plano de ensino, especialmente em definir as atividades para o momento das “rodadas”. Outro fator que gerou certa insatisfação no início da implantação foi a organização do portfólio dos alunos e o registro das aprendizagens a partir da avaliação formativa.

As questões apresentadas acima foram discutidas nos momentos de formação na Secretaria, em reuniões pedagógicas nas escolas, e a partir dos debates, das sugestões, das experiências iniciais com os alunos na sala de aula de 1º Ano, várias situações foram se ajustando ao longo do tempo. Durante suas aulas, os professores puderam perceber que, embora algumas ações fossem consideradas muito complicadas, após algumas semanas de trabalho, essas dificuldades puderam ser vencidas, desde que professores e aprendizes se organizassem para as mesmas, e o docente acreditasse que a organização proposta possibilitava a aprendizagem efetiva.

As atividades de alfabetização que acontecem nas salas do primeiro ano são realizadas de acordo com a configuração que apresentamos e incluem situações didáticas para o desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita. São destacados aspectos relativos às práticas de escrita, de leitura de produção de textos, trabalhos com diferentes gêneros literários, e análise e reflexão sobre a língua, de acordo com o plano anual referência de língua portuguesa.

Acreditamos que a rotina de sala de aula que apresentamos constitui uma forma propícia para a contínua construção de conhecimentos. As atividades e/ou conteúdos propostos nos diferentes momentos são programados envolvendo todas as disciplinas, e são planejados considerando os objetivos de aprendizagem para cada disciplina, previstos no Plano Anual Referência. Evidenciamos que a formação continuada realizada ao longo do tempo, fundamentada no diálogo e na escuta dos professores a partir de suas experiências, e todo o processo democrático que permeou a elaboração das orientações didáticas, o currículo de língua portuguesa e a definição da rotina de sala de aula



foram de fundamental importância para que as ações descritas nessa experiência ocorressem com êxito.

## Referências

- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2004). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Recuperado em abril, 2011, de:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf).
- (2005). *Lei nº 11.114, 14 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Recuperado em abril, 2011, de:  
<http://www.educandariorp.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>.
- *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado em maio, 2014, de  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).
- Bassedas, E., Huguet, T., e Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Fusari, J. C. (1990). O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, (8), 44-53.
- Godoy, E. A. (2013, novembro). El proceso participativo en la articulación entre las directrices de la política oficial para la escuela primaria de 9 años y la reorganización del currículode Lengua Portuguesa. In *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina, con base en la lectura y la escritura*. Córdoba, Argentina.
- Lino, D. B. (1998). A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo High/Scope. En Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil* (185-203). Porto Alegre: Artmed.
- Mantovani de Assis, O.Z. e Assis, M. C. (2002). *PROEPRE Fundamento teóricos da educação infantil*. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda.
- Padilha, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.
- Tortella, J. C. B. (2013, novembro). A organização das orientações didáticas e do currículo de Língua Portuguesa para o primeiro ano: a voz dos professores e coordenadores do município de Amparo(SP). In *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina, con base en la lectura y la escritura*. Córdoba, Argentina.
- Vinha, T. P., e Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 525-540.
- Weisz, T. e Sanches, A. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

---

Alessandra Rodrigues de Almeida: Mestre em Avaliação Psicológica Educacional pela Universidade São Francisco, Itatiba, SP – Brasil. Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICAMP, Campinas, SP – Brasil, integrante do PRAPEM – Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática.

---

# Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

---

## **Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones**

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

