

# O ensino fundamental: políticas públicas e práticas pedagógicas

*Maria Cecilia de Oliveira Micotti*

## Resumo

Hoje, muitos problemas afetam o ensino e propõem aos educadores e ao público em geral várias indagações: por que há estudantes que avançam na escolaridade sem saber ler e escrever? Por que o ensino se encontra assim? É possível resolver esses problemas? Neste texto, focalizamos a busca de respostas para tais questões, destacando as perspectivas que a pedagogia por projetos proporciona ao trabalho de professores e alunos.

Atualmente, a problemática educacional brasileira apresenta-se muito complexa em decorrência de vários fatores. As pesquisas, as publicações especializadas e a mídia mostram a ocorrência de graves dificuldades, sobretudo no ensino fundamental, e uma nova lei federal determina que a escolarização obrigatória tenha início aos 6 anos de idade.

No contexto dos conflitos sociais mais amplos, gerados fora da escola, inserem-se aqueles acontecidos nas próprias escolas, entre os quais se encontram os embates das intervenções governamentais com os saberes docentes.

Os problemas que marcam a vida em sociedade marcam também o cotidiano escolar. São manifestações de graves tensões sociais – as desigualdades, a pobreza, as misérias, a fome, as doenças, a violência, a violência doméstica que atinge particularmente as mulheres, os velhos e as crianças, as drogas, a infância abandonada e violentada cada vez mais.

Concentra-se nos estabelecimentos educacionais o que lá fora está espalhado, ganhando mais visibilidade porque aí esses conflitos interagem com

outros, prejudicando, ou mesmo inviabilizando, o cumprimento da finalidade precípua da instituição – promover o aprendizado.

Todas essas tensões afetam os responsáveis pelo ensino, manifestando-se pelo mal-estar docente, pelas doenças e falta de assiduidade dos professores que se queixam das dificuldades da profissão e dos salários. Eles se referem aos pais que não se importam com a vida escolar dos filhos e aos alunos, assinalando o desinteresse pelos estudos, a falta dos conhecimentos necessários para “acompanhar” o ensino, a ausência de aprendizado.

Assim, a frequência às aulas não corresponde a reais oportunidades de acesso aos saberes.

A maioria de jovens e crianças tem acesso à escola, mas há estudantes que não encontram o apoio necessário para aprender a ler e a escrever, problema que ganha hoje mais visibilidade com os resultados das avaliações, que mostram níveis de desempenho em leitura e escrita incompatíveis com os estágios avançados de escolaridade dos avaliados, revelando o analfabetismo escolarizado. Há jovens que terminam o ensino fundamental semianalfabetos. Muitos, após permanecerem marginalizados dentro das salas de aula, acabam integrando os contingentes dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais da população.

A ampliação do número de vagas ou de matrículas, apesar de ser condição necessária, não é suficiente para democratizar a educação. Nesse processo, os insucessos relativos à alfabetização ocupam lugar de destaque, como ocuparam também no passado em outros contextos escolares. A diferença é que hoje os alunos permanecem na escola, não mais são excluídos após sucessivas reprovações.

Por vezes, os insucessos do ensino são atribuídos, em raciocínios baseados no senso comum, à progressão continuada, à organização curricular em ciclos, ao construtivismo. Mas esse modo de pensar pressupõe que tais propostas pedagógicas tenham sido realmente aplicadas, o que é questionável.

O presente quadro mostra a necessidade de entender o que está acontecendo nas escolas, suscitando reflexões que conduzem à formulação de duas grandes indagações: “Por que o ensino não conduz ao aprendizado?” e “É possível melhorar o ensino?”.

Tentando responder às questões e identificar saídas para a situação atual, neste texto focalizamos as tensões que marcam o ensino da leitura e da escrita, geradas nos embates de algumas políticas públicas com as práticas pedagógicas e os saberes docentes; focalizamos, também, a pedagogia por projetos como perspectiva a ser explorada, na busca de resposta para as questões em pauta.

## As políticas públicas e o ensino

Os problemas referentes ao desempenho dos estudantes brasileiros acompanham a educação escolar ao longo do tempo. No passado, esses problemas manifestavam-se com as altas taxas de repetência e de evasão. Sobre o assunto veja-se Texeira (1957). Diante desses problemas, são feitas intervenções oficiais cada vez mais diretas no ensino. Políticas públicas, algumas, formuladas unilateralmente, são apresentadas às escolas por meio de leis ou de normas regulamentares.

Do ponto de vista pedagógico, as políticas públicas adotadas para enfrentar os problemas da educação escolar, no estado de São Paulo, envolvem sobretudo as reorganizações do currículo e as mudanças didáticas. O ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, especialmente o processo de alfabetização, ocupam posição crucial nesse processo. Como os problemas sobrevivem às intervenções, outras medidas são adotadas, mas os resultados obtidos não são os esperados.

Muitas providências foram e continuam a ser adotadas. Tomando-se por critério de análise a repercussão das políticas públicas nos meios escolares, no decorrer das últimas décadas, as iniciativas mais marcantes são: o ensino em ciclos – o ciclo básico – e o construtivismo.

### O ensino em ciclos

O ciclo básico (CB), formado pela união das duas séries iniciais do ensino de primeiro grau, foi instituído nas escolas públicas do Estado de São Paulo após o governo militar. A inovação é justificada pela necessidade de assegurar o ensino para todas as crianças, constituindo-se em mudança necessária à democratização do ensino.

Essa medida visa à diminuição das diferenças entre os desempenhos dos alunos, com o ensino respeitando o ritmo de cada um; visa, também, a proporcionar mais flexibilidade para o trabalho escolar.

Ao permitir dedicar mais tempo ao processo de alfabetização, a mudança atendia a um pedido, difundido no sistema de ensino, feito por professores que consideravam um ano tempo insuficiente para realizar esse processo. Com a nova estrutura curricular, esperava-se combater a repetência, que atingia, aproximadamente, a metade das crianças na passagem da 1ª para a 2ª série.

O ciclo básico, por vezes, é interpretado como resposta política para a repetência e evasão que tendiam a aumentar com o acesso à educação escolar de parcelas da população que antes permaneciam alijadas das escolas públicas. Mas não podemos ignorar o aspecto pedagógico da questão: *a busca de alternativas para a solução de um dos maiores problemas do sistema de ensino, que são os insucessos na alfabetização.*

## **A proposta construtivista**

Pouco tempo após a instituição do ciclo básico, o construtivismo foi, oficialmente, adotado para orientar o trabalho pedagógico referente à alfabetização.

O ensino em ciclos requer um novo olhar sobre a alfabetização e o construtivismo viabiliza esse olhar. Ao considerar a continuidade entre as experiências do indivíduo e as novas aquisições como fundamental na construção de conhecimentos, essa abordagem pedagógica constitui importante ferramenta para que o processo de ensino e aprendizado, iniciado no primeiro ano, tenha sequência no ano seguinte.

A proposta também é justificada pela necessidade de democratizar o ensino, como realçam as publicações da Secretaria de Estado da Educação, em afirmações, tais como:

Após mais de dez anos de reforma introduzida pela Lei n. 5692/71, continuamos a sustentar o fracasso escolar com uma reprovação de mais de 40 % das crianças na 1ª série. [...] Abrindo-se para as classes populares, a escola não se reformulou para atender a uma clientela diferente da que estava acostumada a receber. (São Paulo, SE/CENP, 1988)

Como fundamentos da proposta construtivista, são destacadas as pesquisas de Ferreiro e colaboradores, nas quais sobressai a perspectiva teórica cognitivista-piagetiana. Destacam-se também as ideias de Vygotsky sobre a escrita como prática cultural, reforçando as críticas sobre o ensino limitado às técnicas de decifração mecânica. Nas orientações relativas à proposta, o enfoque da escrita como sistema de representação de significados é contrastado ao seu enfoque como código de transcrição gráfica de sons. Ênfase é dada à utilização social da escrita, às leituras de textos, às oportunidades de as crianças viverem experiências como leitores e escritores. É recomendada a diversificação dos textos utilizados em sala de aula (São Paulo, SE/CENP, 1988).

A aplicação dessa proposta envolve uma reviravolta no ensino, modifica-se a visão das capacidades da criança na realização do trabalho escolar. Ela deixa de ser considerada receptor de conhecimentos para ser reconhecida como ser pensante, capaz de atribuir significado aos dados da experiência em suas relações com o meio ambiente e de transformar essas informações em conhecimentos.

Os construtivistas consideram os conhecimentos relativos às apropriações que a criança faz das práticas socioculturais da escrita como fundamentais para entender e orientar sua aquisição. Reconhecem que o principiante não age como um leitor experiente, mas procura, a seu modo, compreender e expressar significados. As interações da criança com os escritos constituem o eixo do trabalho pedagógico. Nas aulas são valorizadas as atividades e as produções infantis, mesmo quando elas se distanciam das convencionais.

## **A antecipação da matrícula obrigatória no ensino fundamental**

Recentemente, nova mudança é especificada na Lei Federal n. 11.274 de 2006. Essa lei – artigos da Lei n. 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – antecipou a matrícula obrigatória para os 6 anos de idade e aumentou a duração do ensino fundamental obrigatório para 9 anos.

A nova lei é considerada significativa do ponto de vista social e educacional por antecipar a inclusão de maior número de crianças no sistema de ensino, uma vez que nem todas participam da educação infantil. Assim, por viabilizar o acesso ao mundo letrado para essas crianças, é vista como fator de êxito no aprendizado escolar e êxito na alfabetização.

Não são recentes as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita para crianças pequenas e sobre a inclusão desse processo na educação infantil. No entanto, entre nós, fora algumas iniciativas, essa medida permaneceu mais no terreno das intenções do que no das ações.

Algumas experiências bem-sucedidas reforçam a ideia de que estender o tempo dedicado à alfabetização, antecipando o início do ensino fundamental, pode conduzir ao êxito no aprendizado escolar. Mas a ocorrência de algumas experiências bem-sucedidas de alfabetização aos 6 anos não significa, necessariamente, passaporte para o êxito, nem que essa medida por si só possa resolver os problemas da alfabetização no país.

A rigor, aqui, mais uma vez nos encontramos com a extensão do tempo dedicado à alfabetização, questão ainda não bem resolvida na implantação de outras inovações.

Fazer que as crianças iniciem mais cedo a interação com a cultura escolar, na qual a escrita desempenha papel muito importante, pode favorecer o aprendizado, mas isso depende do trabalho que as escolas irão desenvolver com as crianças, ou seja, depende da leitura da nova lei que será feita na prática pedagógica.

Sobre a matrícula obrigatória aos 6 anos, Santos e Vieira (2006), considerando a implantação dessa antecipação em Minas Gerais, desde 2004, observam que:

O processo de implementação, além dos problemas de infraestrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo, devido ao processo de apropriação pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca. Este fato é evidenciado por depoimentos colhidos em seminários e encontros com dirigentes e professoras, sejam da rede estadual, sejam das redes municipais de ensino, em Minas e em todo o país, onde várias questões e dúvidas são levantadas, merecendo, além de respostas, reflexões e pesquisas.

Essas manifestações sobre as mudanças em pauta confirmam a complexidade da aplicação da nova lei e a interferência dos envolvidos nesse processo. No caso da Lei n. 11.274, atuam, nesse processo, outros fatores que podem afetar todo o funcionamento do sistema de ensino; entre eles destacam-se os segmentos da escolaridade atingidos pelas mudanças – o final da educação infantil e o início do ensino fundamental – e a situação em que se encontra a educação escolar no país, sobretudo no que diz respeito à alfabetização.

## **Embates das políticas públicas com os saberes docentes**

As medidas tomadas por instâncias superiores para intervir no sistema de ensino passam pelo crivo da cultura escolar antes de serem postas em prática. Na realidade, as mudanças dependem das interpretações dessas medidas, feitas no cotidiano escolar. Esse processo pode gerar diferentes reações, algumas prejudiciais ao aprendizado.

Numa situação de mudança pedagógica, estabelece-se um jogo de forças entre as novas e as antigas ideias. Nesse processo, intervêm as concepções, as crenças, as resistências e os saberes já construídos pelos professores. Em consequência disso, as inovações instituídas correm riscos. Elas podem ser aceitas, mas também rejeitadas, aplicadas parcialmente, anuladas, diluídas na prática habitual ou interpretadas de modo, inicialmente, imprevisto (Micotti, 1998).

As interpretações dadas à proposta pela cultura escolar podem afastar-se da proposta inicial e conduzir a resultados inesperados ou opostos aos previstos.

## **O ensino em ciclos e a seriação**

Ao focalizar as interpretações dadas à estruturação curricular em ciclos, cabe lembrarmos que os ciclos contrapõem-se ao trabalho tradicional e habitualmente realizado nas escolas. Nestas, o ciclo básico foi visto como uma imposição por muitos professores, e a unificação do trabalho dos dois anos iniciais quase não ocorreu. A continuidade dos estudos no segundo ano de escolaridade, a 2ª série, foi praticamente descartada.

Em investigação feita com as professoras de escolas públicas de cidade do interior paulista, Arcaro e colaboradores (1997: 51-68) verificaram que apenas 4 entre 24 professoras manifestavam-se favoravelmente à continuidade do ensino; as demais não mencionavam a continuidade ao falarem sobre seu próprio trabalho, focalizavam o ciclo básico, como se esse implicasse que as crianças já estivessem alfabetizadas no final do primeiro ano de escolaridade.

A rejeição da continuidade implica ignorar os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças no decorrer de um ano letivo. Nas escolas, a rejeição ao ciclo básico conduz à composição de classes com aqueles alunos que ainda não completaram a alfabetização no primeiro ano. Geralmente, nessas classes, o trabalho é feito como se os alunos fossem repetentes; as mesmas atividades do ano anterior são feitas outra vez pelas crianças. Isso, por um lado, ocasiona a perda de tempo, pois essas atividades não se mostraram no ano anterior compatíveis com as necessidades de aprendizagem desses alunos; por outro lado, ocasiona a perda de interesse pelas aulas. Outras vezes, esses alunos são espalhados em diferentes turmas e, com frequência, são excluídos das atividades realizadas pelos colegas nas aulas.

Atitudes como essas agravam os problemas do ensino. Muitos professores do primeiro ano, considerando os ciclos e a progressão continuada, lecionam

pressupondo que a alfabetização continuará no ano seguinte. Mas isso nem sempre acontece, sobretudo se o projeto pedagógico da escola não prevê medidas para assegurar a integração dos trabalhos dos dois anos iniciais do curso fundamental.

Raramente, todas as crianças de uma turma se alfabetizam no primeiro ano. E isso não é considerado por muitos professores do ano seguinte, que se apegam ao regime seriado. Nesse caso, o ensino pressupõe que as crianças já disponham dos conhecimentos básicos de leitura e escrita, ao passo que, na 1ª série, o trabalho se processou sem o forte compromisso com o desenvolvimento dessas competências.

Na prática, há incoerências pedagógicas; resquícios da seriação misturam-se a procedimentos mais flexíveis, correspondentes aos ciclos. Ao mesmo tempo, as bases de sustentação do regime seriado não recebem mais o mesmo tratamento que recebiam no passado, por exemplo, as avaliações e o compromisso com o cumprimento de programas ou planos.

Nesse caso, não apenas os ciclos e a progressão continuada são ignorados: exigências do ensino tradicional também são deixadas de lado. Vários problemas são gerados por essas lacunas do ensino. Após a 1ª série, a alfabetização raramente é trabalhada desse modo. Em geral, quem não aprendeu até o final do primeiro ano, dificilmente terá outra oportunidade para aprender a ler.

As crianças que não foram bem-sucedidas na 1ª série avançam na escolaridade sem terem aprendido a ler e a escrever. Do ponto de vista escolar, a leitura e a escrita são atividades necessárias à continuidade dos estudos e à aquisição de outros conhecimentos. Por isso a existência de alunos que avançam na escolaridade sem saberem ler e escrever surpreende. Avançar na escolaridade sem os conhecimentos correspondentes a esse avanço gera outros problemas, como a baixa autoestima do estudante e o não investimento no seu próprio aprendizado.

## **O construtivismo e o ensino tradicional**

Nos meios escolares, a aplicação das ideias construtivistas é objeto de questionamentos por parte dos professores, sobretudo com referência aos métodos de alfabetização.

Ocorre que o enfoque do aprendiz como capaz de construir seus conhecimentos, inclusive os linguísticos, corresponde a diminuição do poder da intervenção externa no aprendizado, desmistificando a importância atribuída

à ação do professor em que se baseia o ensino tradicional, predominante nos estudos e na formação inicial dos docentes.

Os professores, em geral, foram alfabetizados e aprenderam a alfabetizar mediante cópia, ditado e leitura em voz alta, com material estruturado para facilitar a associação entre elementos da língua oral e escrita. Isso faz que olhem a proposta através das lentes da didática tradicional. Nesse caso, o ensino se desenvolve com essa didática, com alguns procedimentos pontuais, vistos nos meios escolares como construtivistas.

Como o acesso à escrita demora, não acontece nas primeiras interações das crianças com os textos, os professores acabam tentando interferir diretamente nesse processo; não esperam o desenrolar do processo, recorrem à repetição de respostas decoradas. Esquecem que esse aprendizado envolve construções e reconstruções e, por isso, sua duração depende do desenvolvimento de cada criança.

As resistências de professores e até de pais às mudanças que se opõem à didática tradicional são assinaladas por Arcaro e colaboradores (1997: 53-54):

Passados anos da implantação do CB, cuja proposta engloba novas concepções de alfabetização e de avaliação, percebe-se que o ensino democrático, de melhor qualidade e contínuo é meta a ser atingida. Para tanto, muitas dificuldades e resistências devem ser superadas. Estas interferem no trabalho em sala de aula, pois, os pais de alunos comparam o trabalho de ensino tradicional (ensino centrado no professor com ênfase na memorização, nas regras disciplinares, na repetição e em exercícios mecânicos) com os de classes onde há tentativas de desenvolver a prática pedagógica fundamentada numa proposta construtivista.

Como fruto desta comparação os pais e também professores persistem em *valorizar* quantidades de atividades em detrimento daquelas que levam em conta a construção do conhecimento. Num mesma escola, há práticas diferentes de ensino que não favorecem a alfabetização como processo contínuo [...].

Afirmações como essas indicam que subjacentes às interpretações feitas da proposta construtivista se encontram as concepções epistemológicas implícitas nas diferentes orientações pedagógicas. Na didática tradicional, o professor apresenta os elementos do código escrito e os seus correspondentes sonoros. Mostra como juntar as sílabas para formar palavras. Solicita respostas repetitivas, as respostas diferentes são descartadas.

A leitura é focalizada como processo em sequência. O leitor reconhece no texto os segmentos da escrita e os reproduz em voz alta – focaliza as sílabas e as combina em palavras para passar às frases e chegar à compreensão.

Em contraposição à epistemologia empirista, em que se baseia a didática tradicional, o enfoque apriorista do conhecimento se faz presente em algumas tentativas de aplicação do construtivismo. Isso acontece, quando essa abordagem é interpretada como se os saberes relativos à leitura e à escrita se encontrassem prontos na bagagem genética do indivíduo. Em decorrência disso, o ensino restringe-se ao oferecimento de um ambiente cheio de escritos, sem que haja trabalho pedagógico para propiciar a interação das crianças com a escrita. As crianças ficam entregues a si mesmas.

Nesses casos, a aplicação da proposta não acontece realmente e os insucessos no aprendizado continuam como antes ou se agravam.

Alguns professores, apegados a essas ópticas, consideram um mistério a transformação em práticas pedagógicas da afirmação: *as crianças aprendem a ler lendo*. E perguntam: mas isso pode acontecer se a criança ainda não sabe ler? Muitos discordam de qualquer resposta positiva, sobretudo aqueles que se prendem ao conceito de leitura como decifração, como processo sequencial.

A observação do que, em geral, acontece revela que nas raízes das dificuldades dos professores para identificar as práticas favoráveis à interação da criança com a escrita encontram-se questões relativas às concepções epistemológicas e aos conceitos de leitura em que se fundamentam as diversas orientações pedagógicas.

Muitas vezes, a dificuldade para incluir a interação das crianças com a escrita no trabalho didático deriva-se da expectativa de que para ler, *antes* é preciso conhecer o código alfabético; disso decorrem atitudes e procedimentos pedagógicos diversos – ensinar o código por silabação ou aguardar que a criança por si mesma o descubra.

A silabação dificulta o aprendizado para muitas crianças – envolve uma abordagem da informação que contraria o seu estilo cognitivo e solicita um nível de concentração de atenção do qual nem todas dispõem; não corresponde ao estilo de vida da maioria dos alunos, pois tanto a rua como os computadores oferecem mais atrações. O acesso à decifração não acontece e quando acontece não conduz à compreensão, e os professores encontram dificuldade para trabalhar a interação das crianças com textos. Mas eles encontram também dificuldades para ensinar de outro modo.

Diante de tal situação, muitos professores se veem perdidos quanto ao encaminhamento a ser dado à prática pedagógica de com uma proposta que contraria sua experiência.

Esse impasse aliado aos problemas relativos ao ensino em ciclos faz com que muitas crianças cheguem à 5ª série sem saber ler e escrever.

## **A matrícula obrigatória aos 6 anos e as práticas pedagógicas**

A antecipação da matrícula pode agravar a problemática educacional, caso se resuma na transposição, para as crianças mais novas, do trabalho pedagógico tradicionalmente feito com alunos de 7 anos ou mais.

A aplicação da nova lei pode ter resultados contrários aos previstos, se trazer mais cedo para as crianças as experiências de frustração que acompanham os insucessos no aprendizado.

As crianças em dificuldades começam a acreditar que são incapazes de aprender e perdem o interesse pelas aulas e pela leitura. Por outro lado, a imagem que a professora forma das capacidades de cada uma interfere em suas interações com elas, o que também afeta o aprendizado.

Os professores percebem as dificuldades das crianças no início do ensino, mas, as interpretam como falta de condições para “acompanhar” a turma e participar das aulas. Na prática, como o trabalho é centrado no ensino, as providências, quando são tomadas, consistem apenas na solicitação de cópias ou “aulas de reforço” que repetem as atividades já realizadas, sem os resultados esperados. A diversificação do trabalho raramente acontece.

Os alunos que não se alfabetizam, no início do curso fundamental, são candidatos a compor o contingente de desinteressados e perturbadores que chegam ao final do curso sem saber ler e escrever. Para eles, a escola passa a ser um lugar de convívio social e a sala de aula, local de conversas, jogos e brincadeiras, para desespero dos professores e dos colegas que querem estudar.

A nova lei propõe desafios à educação escolar: resta saber se sua aplicação vai gerar mais conflitos ou contribuir para a melhoria do ensino.

## **Desafios propostos pela atual problemática educacional**

Hoje, o ensino depara-se com o desafio de desenvolver práticas favoráveis à compreensão e à apropriação do mundo letrado e de seus procedimentos pelas crianças, inclusive por aquelas que, até chegarem à escola, tiveram poucas experiências com esse mundo. Nesse processo emerge a necessidade de organizar, nas aulas, dispositivos pedagógicos que incluam a interação com a escrita desde o início da escolaridade.

Enfim, na análise da atual problemática, emergem aspectos do processo de ensino e aprendizagem que concentram tensões e colocam injunções ao trabalho escolar:

- propiciar a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades curriculares;
- viabilizar o processo de aprendizagem para todos os alunos;
- propiciar de fato o desenvolvimento dos conhecimentos básicos de leitura e escrita no início do ensino fundamental;
- adotar medidas para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem;
- incluir experiências reais, vividas pelos alunos no trabalho pedagógico;
- articular a educação infantil com o ensino fundamental.

Essas providências por parte da escola têm como correlato o envolvimento dos alunos e de seus familiares no processo educacional, o que por sua vez coloca em jogo o enfoque dado pela escola às necessidades afetivas e sociais dos alunos e às peculiaridades cognitivas que eles manifestam em suas interações com os objetos de estudo.

Segundo Charlot (2003: 23-29), o sucesso no aprendizado vincula-se à correspondência entre a busca de compreensão do mundo que a criança empreende e o que os estudos lhe proporcionam, ou seja, a correspondência entre o sentido que o aluno atribui à sua participação no trabalho escolar e o sentido que a escola atribui a seu próprio trabalho.

Essa maneira de entender o sucesso escolar expõe para os interessados em educação importância da seleção de orientações pedagógicas que levem em consideração o sentido que o aluno atribui à escola, que possibilitem captar esse sentido e viabilizem o fortalecimento das suas ligações com os saberes e o compromisso com o seu próprio aprendizado.

## **Os projetos e o trabalho pedagógico**

A pedagogia por projetos se coloca como alternativa a ser explorada na abordagem dos vários aspectos do ensino nos quais se concentram os problemas da práxis escolar: a questão do sentido que o trabalho pode assumir para professores e estudantes; a inserção das atividades em referenciais da vida prática e o desenvolvimento de atividades que apoiem a continuidade do aprendizado.

## A ideia de realização de projetos como recurso pedagógico não é nova

Suas raízes encontram-se na história da pedagogia na obra de grandes pedagogos, entre os quais, cabe-nos lembrar, Decroly, com a proposição dos centros de interesse; Kerchensteiner, com o trabalho em cooperação; Dewey, com a ideia do problema e do aprender fazendo; Freinet com a proposição de efetivação de cooperativas, do texto livre, da imprensa e da correspondência escolar.

A palavra “projeto” dá margem a diferentes interpretações; entre nós, com frequência, é utilizada para designar unidades didáticas com a abordagem de temas já definidos e apresentados prontos em livros didáticos. Esse é um enfoque tradicional do assunto.

As propostas de trabalho pedagógico, denominadas projetos, são diferentes. Segundo Sainz (1939: 27-29), o *El método de proyectos*, segundo seus propositores, constitui instrumento para superar as falhas da didática tradicional, sobretudo quanto à ênfase na memorização, à consideração da própria instrução como finalidade do trabalho pedagógico, à tomada dos princípios como ponto de partida do ensino e o ambiente artificial em que esse se desenvolve. A essas falhas, a proposta de ensino por projetos contrapõe, respectivamente, o raciocínio, a instrução como instrumento, a prioridade do problema e o ambiente natural.

Ao explicar o que é projeto, Huber (1999: 42-43), recorrendo à raiz etimológica da palavra, assinala que projeto vem do latim *projectum*, participípio passado do verbo *projicere* – projetar. Nessa acepção, a palavra envolve as noções de: desejo; intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano; ideia mais ou menos elaborada de uma coisa que se propõe a realizar. Quanto ao desenvolvimento dos projetos como prática pedagógica, destaca a contribuição, a partir de 1970, de educadores, entre os quais Paulo Freire, que adotam o enfoque dos projetos com ênfase em seu aspecto socioemancipacionista – educadores que preconizam essa prática pedagógica que permite o do ato pedagógico com o real. Assinala também que a realização de um projeto, ao ser regida por um esquema de ação, ativa os esquemas que o indivíduo já dispõe e propicia a construção de novos esquemas de pensamento e de ação, por isso envolve a autossocioconstrução.

Cabe lembrarmos aqui que as atividades que colocam em jogo esquemas de ação proporcionando seu aperfeiçoamento constituem os denominados

exercícios operatórios segundo Aebli (1970). Nesse processo, as atividades do educando desempenham papel muito importante e sua função é a de consolidar e promover o desenvolvimento do pensamento operatório.

A ideia de que a organização do ensino mediante projetos promove o reencontro do ato pedagógico com o real constitui um dos eixos da contribuição que esta opção pode propiciar ao encaminhamento dos problemas educacionais.

## **A pedagogia por projetos – a proposta de Jolibert e colaboradores**

O desenrolar de um projeto compreende realizações de fato, ou seja, ações, inseridas em contextos reais, para concretizar intenções; trata-se, portanto, de práticas pedagógicas que extrapolam as atividades tradicionais (que têm “razão de ser” apenas para os professores e alguns alunos); práticas que ultrapassam os limites do trabalho escolar restrito ao cumprimento de obrigações. Na perspectiva dos projetos, as aulas deixam de ser um mundo de faz de conta para constituir-se em encontro de subjetividades; mediante planos elaborados e executados em conjunto realizam-se intenções, e, nessas intenções, coletivamente propostas, encontram-se os propósitos individuais. Tais realizações que envolvem saberes diversos privilegiam as construções de representações do vivido dentro e fora da escola, ajudando crianças e jovens a identificar e a interpretar os vários aspectos da realidade, o que contribui para a maior compreensão dessa realidade.

A pedagogia por projetos proposta por Jolibert (1994: 11-42) preconiza que ensinar seja ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. Destaca a importância da participação de todos nas várias escolhas que afetam a vida dentro da instituição, com ênfase na busca da cooperação em sala de aula para organização do tempo, do espaço, das regras de convivência, das atividades e projetos nos quais se inserem as situações de leitura e escrita. Prevê que a vida da aula proporcione situações de leitura efetivas e diversificadas.

Uma das ideias básicas dessa proposta é a de que as crianças aprendem a ler e a escrever em suas interações com a escrita em situações pautadas de significado para elas, ou seja, cada criança realiza essas atividades em situações reais de comunicação, de acordo com os conhecimentos que construiu até o momento, desde a educação infantil.

No entender de Jolibert (2006b: 12)

Há uma necessidade urgente de fazer todos os alunos entrar na cultura da língua escrita, desde a escola maternal, para que haja:

- a construção de uma representação da escrita, utilizada nas práticas reais de comunicação, que permita utilizar de fato textos e discursos para compreender, para pensar e pensar o mundo;
- a apropriação progressiva e estruturada do funcionamento da língua escrita, que possibilite a organização de estruturas contextuais, textuais, sintáticas, lexicais e grafo-fonológicas [...].<sup>1</sup>

Essas afirmações ajudam a valorizar a ideia de que antecipar as interações das crianças com a escrita é importante para o aprendizado de sua utilização social, mas envolvem também a ideia de construção das chaves linguísticas necessárias para a participação na cultura da língua escrita, o que requer atenção pedagógica.

Para que as interações com a escrita sejam bem-sucedidas, a criança precisa contar com a ajuda dos pares, do trabalho (organizado) pela professora e consultas aos recursos disponíveis, por exemplo, dicionários, escritos reais que se encontram na sala de aulas, fichas, ferramentas, anteriormente construídas pelos alunos que ajudam a efetuar as atividades.

O princípio que rege o trabalho é *lendo em situações da vida real que nos transformamos em leitores*; como a criança, quando realmente precisa ler um texto, mobiliza as suas competências e elabora novas estratégias para completar a tarefa não se justifica estabelecer a defasagem entre aprender a ler e ler.

A obra do grupo de Jolibert (1994; 2006a, b) chama a atenção pela contribuição que traz para o trabalho dos professores e dos alunos no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita. Entre muitos aspectos relevantes dessa contribuição, destacam-se a inserção da leitura e da escrita nos projetos, como instrumentos para a concretização de intenções, propostas pela turma, juntamente com a professora. Destaca-se, também a orientação expressa nos relatos dos trabalhos feitos quanto à organização das situações de leitura e de escrita que facilita a inclusão de todas as crianças nas aulas:

- a leitura silenciosa – exploração de textos – para captar o sentido;
- a coordenação dos intercâmbios coletivos de modo que permita que cada aluno, mesmo aquele que ainda não se alfabetizou, formule, segundo seus conhecimentos, hipóteses sobre o sentido do texto, e confronte essas hipóteses com as de seus pares;

- a escrita de textos mediante procedimentos que permitem o desenvolvimento da organização textual, o aprendizado do código alfabético, da gramática e da ortografia, e assegura a continuidade do ensino;
- as avaliações coletivas e individuais com ênfase na autoavaliação, envolvendo reflexões sobre aspectos característicos do texto trabalhado e do percurso seguido na exploração e na elaboração de textos.

Jolibert e colaboradores (1994: 22) propõem três modalidades de projetos: os referentes ao cotidiano escolar que abrangem decisões relativas à vida na comunidade escolar e compreendem a organização coletiva do tempo, do espaço, das atividades, das responsabilidades, das regras de convivência; projetos empreendimentos que envolvem atividades mais complexas com metas definidas, como organizar o pátio da escola ou o canto dos animais, uma exposição ou excursão etc.; e os projetos de aprendizado em que o professor compartilha a elaboração do plano de trabalho com os aprendizes, mediante explicações adequadas ao seu nível de entendimento. Nesse processo, são focalizados: os conteúdos previstos, oficialmente, para aquele nível de escolaridade; o que cada um deverá construir até o final do ano; as expectativas de cada um. Objetivos formulados são expostos na sala; gradativamente, serão assinalados aqueles que forem sendo alcançados no decorrer do ano. Essa atividade é considerada uma forma de avaliação.

Em atualização dessa proposta, Jolibert e Sraïki (2008: 31-44) apresentam um modelo pedagógico que integra os vários aspectos dos projetos como estratégia permanente de formação com ênfase no processo de desenvolvimento pelas crianças da responsabilidade por sua vida escolar e suas aprendizagens, mediante o trabalho individual e coletivo.

As vivências, orientadas pela pedagogia dos projetos, e a cooperação entre professores e alunos no desenvolvimento do trabalho escolar ajudam a criança a situar-se no dia a dia em sala de aula e, sobretudo a elaborar um sentido para sua vida escolar e para o aprendizado da leitura da escrita. O ensino assim organizado propicia aos alunos o desenvolvimento: da percepção global dos objetivos visados pelo trabalho que é realizado na escola; da organização adequada de atividades para a consecução dos objetos propostos; a consideração dos pontos de vista de pessoas; a construção do contato com a realidade na interação social; da autonomia, (entendendo que uma pessoa pode ajudar, mas ninguém pode percorrer o caminho no lugar do outro; da confiança em si); do saber avaliar-se.

A leitura e a escrita integram cada projeto como atividades individuais e coletivas. Na elaboração do projeto, as metas formuladas, o cronograma, a distribuição de tarefas e encargos são registrados. No desenvolvimento dos projetos, ler e escrever são atividades necessárias para a comunicação com pessoas e instituições, para registrar e documentar as atividades já efetuadas, para socializar as realizações do grupo, isto é, compartilhar os resultados do trabalho feito com colegas, pais, amigos, mediante exposição, relatórios, publicação em jornal etc.

Quanto às situações e aos materiais de leitura, a proposta de Jolibert e colaboradores, ressalta a utilização de vários gêneros textuais em situações significativas para os alunos. Lê-se a todo o momento em função da vida na aula e na escola e da realização dos projetos. Isso significa que as crianças leem e escrevem para valer, por exemplo, sempre que for necessário, para conviver com os outros na sala de aula e na escola, para se comunicar com pessoas ou instituições, para descobrir as informações necessárias à elaboração de um trabalho, para brincar, construir um jogo ou um brinquedo, para desfrutar do prazer que a leitura proporciona, para alimentar e estimular o imaginário, para documentar – por exemplo, fazendo o registro de informações de uma pesquisa em andamento.

As crianças leem e escrevem muito na sala de aula: os escritos que organizam a vida cotidiana – o quadro das presenças e ausências, o cardápio da merenda, o quadro dos ajudantes do dia, as observações meteorológicas, o calendário, as regras de convivência em sala de aula. Leem também os escritos que ajudam a organizar os projetos de trabalho: programação do dia, projetos para a semana ou para o mês, os projetos de aprendizado do ano etc. Além dessas situações, há outras solicitações de leituras diárias, por exemplo:

- as crianças querem saber por que o diretor manda um bilhete aos pais no qual reconhecem a expressão “tem piolhos”;
- depois de um acidente no pátio, os alunos redigem um código de recreio que encaminham para as crianças do pré, que tomam conhecimento desse código, discutem e o colocam no mural do pátio;
- os alunos da 3ª série preparam um espetáculo para o Natal e enviam um grande convite aos alunos da educação infantil;
- alguns alunos colocaram no pátio uma convocação à “comissão-jornal” para elaborar a próxima edição;
- leitura da carteirinha da Biblioteca Municipal, antes de visitá-la.

As crianças leem para se comunicar com as famílias, com outras escolas distantes: uma receita de bolo enviada por uma mãe; um convite do Centro Cultural; jornais – de uma outra escola ou um suplemento de jornal de grande circulação; informações encontradas na internet sobre alguns animais que querem “conhecer” melhor. As crianças leem, também, para obter as informações: o cardápio da semana no refeitório; folhetos sobre criação de porquinhos-da-índia; para telefonar, aprendem a consultar a lista telefônica.

As atividades de escrita, assim como as de leitura, inserem-se em situações reais de comunicação. A leitura e escrita são trabalhadas com as mesmas finalidades a elas atribuídas pelos adultos – são realizadas por prazer ou para resolver questões práticas.

Em classe, os alunos escrevem em diferentes situações: um cartão por ocasião do casamento de uma professora ou uma carta solicitando prendas para a quermesse da escola.

Os participantes do projeto “O Aprendizado da Escrita”<sup>22</sup> vibraram com a idéia de produzir cartazes sobre o direito das crianças, para uma exposição comemorativa do Dia da Criança, a ser realizada na escola que frequentam; dedicaram-se muito à produção desses cartazes. Para isso, analisaram a situação de comunicação, as características dos textos contidos, construíram com a professora ferramentas para consultas. Para atingir o objetivo desse projeto, escreveram cartas para a direção da escola, bilhetes, fizeram listas de materiais etc.

Em todas essas atividades, o professor age como facilitador do aprendizado, mediante o processo de sistematização que acompanha todo o trabalho referente à leitura e à escrita, envolvendo simultaneamente a dimensão metalinguística, referente aos elementos linguísticos dos textos, e a dimensão metacognitiva, referente aos caminhos utilizados pelos sujeitos, em suas interações com o texto.

Na sistematização, o professor desenvolve com os alunos atividades metalinguísticas que colocam em evidência as informações textuais relevantes, as descobertas feitas, os resultados de consultas sobre ortografia e gramática, realizadas no decorrer da produção escrita de um texto. Essas descobertas são registradas em cartazes para consultas coletivas e em cadernos para consultas individuais. O professor também orienta e desenvolve com os alunos as atividades metacognitivas que focalizam a trajetória das interações das crianças com o texto – as sequências das descobertas feitas pelo grupo, os apoios que utilizaram para chegar ao sentido do texto. Essas atividades são registradas

em fichas ou cadernos para consultas individuais ou coletivas, constituindo-se, portanto, em instrumentos – ferramentas – para as próximas leituras e escritas ao longo do tempo. Sobre o assunto, veja-se Jolibert e Sraïki (2008: 184).

## A busca de respostas para as questões inicialmente propostas

*Por que o ensino não conduz ao aprendizado? É possível melhorar o ensino?*

Nesta seção, focalizamos tensões que marcam o cotidiano escolar, destacando as relativas ao ensino da leitura e da escrita, sobretudo ao processo de alfabetização, apontamos as dificuldades geradas nos embates de algumas políticas públicas com os saberes docentes e focalizamos a pedagogia por projetos, especialmente, a proposta de Jolibert e colaboradores.

Os resultados do cotejo da pedagogia por projetos com os problemas didáticos que marcam o cotidiano escolar indicam que essa pedagogia constitui uma alternativa a ser explorada na busca de solução para tais problemas.

Esse ponto de vista apoia-se no fato de que os aspectos do ensino, nos quais se concentram tensões no convívio escolar e na apropriação da leitura e da escrita (processo crucial que dá margem a vários outros conflitos), requerem, entre outras coisas, procedimentos pedagógicos diversos dos habituais – procedimentos que envolvam a inserção dos alunos no trabalho, que acolham e levem em consideração suas participações, do modo como se apresentarem, portanto, sem pré-requisitos. Procedimentos que permitam a participação de todas as crianças nas aulas – cada uma participando segundo sua maneira de entender o que está acontecendo e tendo a oportunidade de ver sua participação acatada, ou pelo menos examinada e discutida pelo professor e pelos pares.

A inclusão de todos nas aulas, com o envolvimento que se manifesta segundo as possibilidades de cada um, é permitida pela leitura como exploração de textos e não como decifração que pressupõe conhecimentos do código alfabético – que nem todos os alunos têm, por causa da falta de continuidade do ensino ou de outros motivos. Não conseguir dar a resposta esperada pelo professor pode gerar constrangimentos, como geram constrangimentos e até reações negativas nos alunos as iniciativas de alfabetizar com a silabação alunos de 5ª série.

Assim, a pedagogia por projetos constitui um caminho a ser explorado na busca de conciliação ou de reconciliação dos alunos com as atividades escolares. Mas aí vem a pergunta que não se cala: mas isso funciona na prática?

Os relatos dos trabalhos, realizados por professoras, apresentados nos próximos capítulos ajudam a responder a essa pergunta.

## Notas

<sup>1</sup> Tradução minha.

<sup>2</sup> Projeto financiado pela Proex-Unesp, realizado no Laboratório de Alfabetização do Instituto de Biociências de Rio Claro.

## Bibliografia

- AEBLI, H. *Didática psicológica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.
- ARCARO, D. et al. *Ciclo básico: um olhar por dentro*. In: MICOTTI, M.C.O. *Alfabetização: intenções e ações*. Rio Claro: Instituto de Biociências-Unesp, 1997.
- CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003, pp. 23-33.
- HUBER, M. *Apprendre en projets*. Lyon: Chronique Social, 1999.
- JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Além dos muros da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris: Hachette, 2006b.
- \_\_\_\_\_; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MICOTTI, M.C.O. O professor e as propostas de mudança didática. In: SERBINO, R.V. et al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. O aprendizado do ensino. In: MICOTTI, M.C.O. (org.). *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004.
- SAINZ, F. *El método de projectos*. Buenos Aires: Losada, 1939.
- SANTOS, L.L.C.P.; VIEIRA, L.M.F. *Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais*. *Educação & Sociedade*, v. 27, n.96, Campinas, out. 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. *A reorganização do ensino de 1º grau: Ciclo Básico*. In: *Ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1988, pp.13-22.
- TEXEIRA, A. *A educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.