

MÉTODO TRADICIONAL X CONSTRUTIVISMO: UMA DICOTOMIA PRESENTE NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TRADITIONAL METHOD X CONSTRUCTIVISM: A DICHOTOMY THIS IN PRACTICE TEACHERS ELEMENTARY SCHOOL

¹NICACIO. R.T.; ²SALANDIN. A.L.

^{1e2}Departamento de Pedagogia –Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM

RESUMO

Os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam equívocos em suas práticas acerca do trabalho com o sistema de escrita, fazendo o uso de práticas e discursos ora construtivistas, ora tradicionais. Esta dicotomia presente nas concepções dos professores foi se constituindo ao longo do contexto histórico, político e econômico brasileiro que, por sua vez, tiveram grande peso na forma de pensar a alfabetização. A partir de uma investigação didática e pesquisa bibliográfica desenvolveu-se estudo sobre as práticas de alfabetização em uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve a duração de um ano letivo, em 2014 e as ações de observação e intervenção foram supervisionadas pelo “Núcleo de Estudos Didáticos e suas contribuições ao ensino nas séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial”. Essa pesquisa, de cunho didático foi motivada pela vontade em conhecer o que orienta as práticas de alfabetização e submeteu-se à investigação a hipótese de que é no contexto histórico que seria encontrada a resposta. As considerações finais apresentam as marcas que o contexto histórico, econômico e social deixaram nas práticas dos professores que, mesmo diante de um discurso atual e construtivista, ainda mantém as velhas e arraigadas práticas, no entanto, as pequenas mudanças afetam a aprendizagem dos alunos e já se observa mudanças positivas na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivista. Método Tradicional.

ABSTRACT

Teachers who teach in the early elementary school years have misconceptions about their practice of working with the writing system, making the use of practices and now constructivist discourse, now traditional. This dichotomy present in the conceptions of teachers was constituted along the historical context, Brazilian political and economic which, in turn, had great weight in thinking literacy. From a didactic research and literature developed study of literacy practices in a second year of elementary school room. From a didactic research and literature developed study of literacy practices in a second year of elementary school room. The research lasted for one school year in 2014 and the actions of observation and intervention were supervised by the "Study group for Educational Studies and its contributions to education in the elementary school, Youth and Adult Education and Special Education." This research didactic was motivated by the desire to know what guides the literacy practices and underwent investigation the hypothesis that it is the historical context that would be found the answer. The final considerations have brands that historical, economic and social context have left the practices of teachers who, even before an actual and constructive speech, still retains the old and entrenched practices, however, small changes affect student learning and already observed positive changes in literacy.

Keywords: Literacy. Constructivist. Traditional Method.

¹ Doutoranda em Educação: Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – Marília - SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO. Professora de Fundamentos e Didática da Alfabetização. Pesquisadora Associada do GEPLNP - Grupo de Estudos Pesquisa em Linguagem e Narrativa de Professores - Brasil. E-mail: rosenicacio@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO. E-mail: amandal.salandin@gmail.com

INTRODUÇÃO

Inicialmente, precisamos contextualizar a origem desta pesquisa que é resultado de um ano de estágio supervisionado realizado no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo por meio do Programa Bolsa Alfabetização³. Como instituição parceria, as FIO promoveu encontros semanais de orientação, por meio dos quais foi possível levantar uma série de questões a respeito das práticas de alfabetização, da formação de professores e das concepções de ensino tradicional e construtivistas. Ao longo de um ano atuamos, como aluna pesquisadora e orientadora, nos estudos e discussões que realizamos no “Núcleo de Estudos Didáticos e suas contribuições ao ensino nas séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial”, nosso grupo de estudos dentro da instituição. Participar desse grupo e do Programa Bolsa Alfabetização foi fundamental para as nossas reflexões e formação e, neste artigo, apresentamos os frutos que começamos a colher.

O presente trabalho busca evidenciar alguns aspectos que ainda persistem nas práticas de alfabetização de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas ora apresentam-se apoiadas em concepções tradicionais de ensino, ora mostram-se progressistas e arrojadas, demonstrando que práticas construtivistas começam a adentrar as salas de aula e, dessa forma, poderão ser melhor compreendidas pelos professores.

MATERIAL E MÉTODOS

Apresentamos os resultados de uma investigação didática realizada em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. A investigação didática é uma modalidade de pesquisa que se apoia, principalmente, na pesquisa voltada para reflexões das práticas pedagógicas, seja na perspectiva do ensino ou de aprendizagem. Neste tipo de pesquisa, o aluno-pesquisador, denominação dada pelo Programa Bolsa Alfabetização ao estagiário, realiza um

³ O Programa Bolsa Alfabetização foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo (Resolução SE Nº 74/2011) e instituiu uma parceria com Universidades para que os graduandos dos cursos de Pedagogia atuassem como auxiliares nas salas de alfabetização da rede pública, numa parceria que possibilitava, além do Estágio obrigatório, uma bolsa de estudos aos graduandos.

estudo por meio de observação e intervenção. A observação é sempre apoiada pelo professor regente, que é o professor oficial da sala de aula e, pelo professor orientador, que é o professor que assume a incumbência de supervisionar nossa investigação, ajudando-nos a pensar, orientando nossas discussões semanais e indicando possíveis caminhos de atuação.

A formação do pedagogo prescinde de estudo em meio às situações reais de sala de aula, o que é fornecido pelo Programa Bolsa Alfabetização e pela metodologia proposta, a investigação didática. As reflexões, nesta metodologia, objetivam-se a subsidiar novas formas de atuação frente a problemas reais de sala de aula, mas, quando essas questões são levadas ao nosso grupo de pesquisa, também se transformam em objetos de pesquisa e contribuem para estudos mais aprofundados que sustentam a formação que recebemos.

Assim, quanto à forma de abordagem realizamos uma análise qualitativa, pois “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”, mas apoia-se em relações complexas que consideram tanto o contexto quanto os conhecimentos já produzidos sobre a temática investigadas. (RICHARDSON, 1989, p.38)

Para fundamentar este trabalho foi necessário compreender o contexto a partir do qual as ideias sobre alfabetização e sobre a própria relação do ensino e da aprendizagem se constituíram, pois compreendemos que as mudanças no quadro histórico educacional brasileiro, tão marcadas por interesses políticos e econômicos, tiveram grande interferência na forma de se pensar as práticas de alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos da existência de diversas concepções de alfabetização e o quanto metodologias, crenças e ideologias foram se constituindo ao longo da história. E nesta perspectiva, acreditamos, o peso da história incidiu sobre as práticas do professor alfabetizador.

A datar da segunda metade do Século XX, época em que se consolidou o aumento na produção das fábricas, houve um aumento na demanda de operários e, para atender esta demanda, foi preciso formar sujeitos para atuar em fábricas. As atividades escolares se pautavam em práticas cujas características em muito se assemelhavam ao ritmo mais acelerado das fábricas e a uma organização mais

linear e fragmentada. Estas características marcaram um período que de cunho tecnicista, cuja base de ensino apoiava-se nas instruções programadas e maior objetivo era a produção em massa.

Numa breve retrospectiva é possível compreender as razões que interviam no sistema educacional. O período ditatorial, vigente na época, teve como princípio básico, a estruturação da economia do país, marcada pela opressão das classes populares, já que as mesmas não teriam condições para cooperar com o capitalismo. A centralização do poder pertencia às classes elitistas que, ao contrário das classes populares, teriam fortes influências no fortalecimento do capital. O movimento de 1964, então, limitou os investimentos em educação e, em decorrência desta negligência, tivemos uma aceleração do crescimento da demanda social de educação, o que resultou, no agravamento da crise do sistema educacional brasileiro. Esta, então, serviu de justificativa ao governo para a assinatura de uma série de convênios entre Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos e a Agency for international Development (AID), para fins de cooperação financeira á organização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1978).

A partir da década de 1968, ocorreu o que ficou conhecido como “milagre econômico brasileiro”, caracterizado pela concentração do capital no país. O milagre se deu pela redução das taxas de inflação, pela forte entrada de capital estrangeiro e, pelos investimentos do governo em setores industriais. Foi utilizado como uma forma de propaganda do governo militar com o objetivo de conquistar apoio da população. Essa visão desenvolvimentista pedia um modelo de educação adequado a ela.

Surge então, a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico vigente com a criação de iniciativas da expansão de ensino no intuito de formar o sujeito para atuar no mercado crescente, para a produção em massa e, conseqüentemente acumular o capital do país. A educação, portanto, não era vista na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano pleno, conforme pode ser observado na atual LDB nº 9394/96, mas sim, voltada a interesses outros.

Essa demanda criou a falsa ideia de que a educação deixaria de ser negligenciada passando a ganhar espaço na sociedade, todavia, ainda havia fortes marcas de exclusão, pois ressaltamos, não eram todas as pessoas que conseguiam

se alfabetizar. Esse movimento é palco da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)-Lei 4.024/61.

A LDB DE 1961 surge com um significativo conjunto de iniciativas de caráter político e social, nos quais defendiam a finalidade da educação em preparar o sujeito para a sociedade, por isso, foram criadas diversas instituições de ensino, tanto públicas, quanto privadas, com o intuito de oferecer melhorias nos aspectos políticos, sociais e econômicos do país, sendo assim, a lei trazia como marco legal a gratuidade da educação pré-primária para menores de sete anos, os quais seriam atendidos nos maternais ou jardins de infância, posteriormente, à obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos. Uma década depois a Lei 5692/71, que reformou a educação do primeiro e segundo graus no Brasil, teve como princípio básico, uma nova organização destinada ao que, chamamos hoje, por Ensino Fundamental e Ensino Médio. As reformas nela contidas tiveram como destaque, a obrigatoriedade do primeiro grau, com duração de oito anos, unindo por sua vez, o ensino primário com o ensino ginásial em apenas um nível de escolaridade.

Ghiraldelli (2001) afirma que, as tentativas de implantação desta lei [Lei 5692/71] se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e no período da euforia das classes médias com o “milagre econômico”. Ressalta ainda que, a Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61, pois, o regime de 64 não veio para efetivar uma ruptura econômica com o regime anterior, mas sim, para uma alteração política com o favorecimento da continuidade do modelo econômico e, conseqüentemente, manter a educação a serviço desses interesses. Um exemplo disso são as atividades permanentes que se intensificavam nas escolas, atividades por instrução programada objetivando a memorização de conceitos, ainda numa perspectiva tecnicista, onde por sua vez, o professor apenas executava o material que chegava a ele.

É possível pensarmos, tendo como parâmetro as dificuldades de aprendizagem ainda observadas nas escolas de Ensino Fundamental, o quão essas práticas mecânicas dificultavam a aprendizagem das crianças das classes menos favorecidas, por isso, buscava-se explicar o porquê dos alunos de classes baixas não conseguirem se alfabetizar. Devido às dificuldades na apropriação da leitura e escrita, estas crianças eram rotuladas de diferentes maneiras, ou como débeis mentais ou por apresentarem déficits de aprendizagem e assim, o fracasso escolar parecia não ter fim.

Para diminuir este fracasso escolar foram criados testes para verificar se o aluno possuía habilidades e, principalmente, maturidade necessária para a alfabetização, são os chamados, “testes de prontidão”. Mesmo com todas essas tentativas, ainda se verificava índices escandalosos de reprovação e evasão na passagem do primeiro ao segundo ano, ou seja, tínhamos uma deficiência educacional, especialmente na alfabetização, justificada por um método de ensino que não atendia aos propósitos de aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2001, p. 8).

A escola, por sua vez, reproduzia a desigualdade entre as classes sociais, quando deveria compensar toda a carência política, social e cultural de crianças oriundas de classes pobres.

O método de ensino denominado tradicional, utilizado em todo percurso educacional, passa a ser visto como um método fracassado e responsável pelos problemas educacionais. Mas buscava-se um novo modelo, uma nova maneira de ensinar, tendo em vista um ensino democrático, responsável pela qualidade do ensino.

Em final da década de 1970, com o término da ditadura militar, a sociedade brasileira passaria por novas transformações políticas e, estas trariam ares de uma reorganização democrática, principalmente no que se referia à educação. É neste momento, portanto, que a análise dos problemas educacionais, diretamente ligados a problemas políticos, sociais e pedagógicos deveriam se orientar por uma nova teoria, esta chamada de “teoria sociológica dialético-marxista”. (MORTATTI, 2004, p. 69)

Na teoria sociológica dialético-marxista, buscava-se a superação da “consciência ingênua” que se tinha sobre a escola, de solucionar todos os problemas e pressupostos, com o caráter de “escola redentora” além de uma “concepção de escola reprodutora”, uma vez que, as desigualdades produzidas na escola, como por exemplo, os descasos com as camadas populares eram, de fato, reproduzidos na sociedade. (MORTATTI, 2004, p. 69).

A partir dos anos 80 o país passaria por uma nova organização no ensino público. Em particular, no Estado de São Paulo, tivemos a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), fundado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo referente à escola de 1º e 2º grau, constituindo-se por sua vez em apenas um ciclo, cujo objetivo era de minimizar elevados índices de analfabetização,

pois, conforme ressaltamos a reprovação se dava frequentemente na passagem do 1º ao 2º grau. Sendo assim, a aprovação ou reprovação do aluno efetivava-se somente no final do ciclo.

Nesta época o mundo estava ocupado com estudos e pesquisas destinados a desmistificar a melhor maneira de trabalhar com a alfabetização, visando uma educação democrática, por isso, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) tratou de oferecer documentos aos professores sobre novas pesquisas no âmbito da alfabetização com propósito de renovar a concepção do educador sobre a aprendizagem dos alunos. No viés revolucionário da educação, nos deparamos com a teoria de Ferreiro e Teberosky incorporada, por sua vez, no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), como uma nova alternativa e mudança educacional. Seus estudos são baseados no construtivismo interacionista piagetiano e na psicolinguística de Chomsky, destinava-se à compreensão da aquisição da leitura e escrita, entretanto, no Brasil, essas ideias ficaram conhecidas por meio da publicação “Psicogênese da língua escrita”.

O discurso de Ferreiro na alfabetização ganha destaque, tanto em São Paulo, quanto nos outros estados brasileiros, como meio de acabar com métodos de ensino descontextualizados. Embora o discurso sobre a nova concepção tenha se espalhado, causou grande impacto sobre a prática, que até então, se baseava na velha cartilha orientada pelos métodos tradicionais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei-9394/96 traz consigo uma nova visão de educação, objetivando o desenvolvimento pleno do educando, não como sujeito alienado, mas como sujeito que constrói conhecimento quando é dada a ele a oportunidade. Dessa forma, nos explica Colomer & Camps (2002, p. 25) “[...] a escola deve partir da ideia de um sujeito que amplia suas possibilidades de expressão linguística com a incorporação de um novo código de uso social [...]”, portanto, um sujeito que constrói seu conhecimento enquanto interage no mundo em que vive.

A construção do conhecimento não é meramente uma reprodução de mundo para um sujeito passivo capaz de aprender somente pela escuta, ao contrário, prescinde de um sujeito ativo que seja capaz de reconstruir aquilo que já fora construído no seu contexto social e cultural apoiando-se em seus conhecimentos prévios e que, por meio de interações, transformando sua maneira de enxergar o objeto de conhecimento. O objeto que tratamos neste artigo é o da aquisição da

língua escrita e, para que as práticas de alfabetização possam ser consideradas construtivistas devemos conhecer o processo construtivo da criança e oferecer-lhe condições para que reflita sobre o sistema de escrita. Sabemos que, neste processo, o aluno constrói hipóteses sob o sistema de escrita e, a partir delas, vai pouco a pouco interagindo com esse objeto que é a escrita até que a lógica implícita na sua hipótese seja quebrada, então será elaborada uma nova hipótese, mais evoluída, até que a compreensão sobre o sistema se concretize. Saber sobre esse processo é imprescindível para que o professor possa atuar favoravelmente na aprendizagem das crianças.

O início do estágio do Programa Bolsa Alfabetização possibilitou nossa aproximação às salas de alfabetização e, conseqüentemente, aos professores em suas práticas de ensino. Por meio de observação e acompanhamento constante constatamos uma dicotomia na concepção dos professores alfabetizadores. Para o desenvolvimento cotidiano das suas práticas, os professores apoiam-se nas orientações do material do Programa Ler e Escrever⁴, que subsidia o currículo da rede pública estadual paulista. Observamos, ao longo de um ano, que se misturavam saberes construtivistas com práticas mecanizadas de alfabetização. Os professores, no entanto, preocupam-se em se auto-rotular como construtivista, fazendo o uso de discursos equivocados da teoria, muitas vezes nomeando uma aula por diversificada, somente pelo fato de mudar as carteiras de lugar ou pela realização de uma proposta de atividade em grupo. Para os professores as pequenas mudanças em suas práticas rotineiras representava uma aula construtivista.

Discurso e prática aparecem sempre divergentes, assim, com essas evidências constatamos que, mesmo as crianças tendo a oportunidade de resolver situações problemas desafiadores sobre a escrita nas atividades propostas, o único objetivo do professor em relação à estas atividades, era chegar à escrita convencional, desrespeitando por sua vez, as hipóteses construídas pelo aprendiz, desconhecendo que estas hipóteses representam a lógica de pensamento construída pela criança enquanto tenta entender como a escrita se organiza. Como é o exemplo do ditado de listas, cuja orientação de apoio destaca o uso de palavras

⁴ Programa que organiza e subsidia o currículo público estadual paulista para as escolas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, foi criado pela Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Este programa possui material de apoio ao aluno e orientações pedagógicas aos professores.

do mesmo campo semântico para que as crianças tenham referências nas quais se apoiar enquanto refletem sobre quais letras usar nesta escrita, no entanto, mesmo seguindo as orientações corretamente, o professor dita as palavra em voz alta, sílaba a sílaba ou, silabando como costumam dizer, exemplo BRÓ-CO-LIS chamando atenção das crianças para as sílabas mais complexas e aspectos notacionais. Logo após o ditado, o professor grafa todas as palavras na lousa, de modo que o aluno copie e, conseqüentemente, compreenda onde errou e aprenda a escrita convencional das palavras ditadas.

Quando refletimos sobre essas ações, é possível enxergar, claramente, influências de um contexto histórico de formação do educador numa concepção empirista, que pensa que o aluno só compreenderá o sistema de escrita alfabético quando estiver escrevendo convencionalmente e, essa concepção, fruto de um contexto histórico recente, impunha um movimento rápido de aprendizagem para que o aluno, por meio de memorização, estivesse alfabetizado dentro de um tempo previsto para as necessidades do mercado. É necessário que respeitemos as hipóteses das crianças e seu tempo de aprendizagem e que ofereçamos situações problemas que os desafiem a pensar sobre a escrita, de modo que possam compreender o que, de fato, a escrita representa. Cabe ao professor em sua prática de ensino, oferecer atividades significativas dentro de um contexto social real, pois esse é um dos princípios de uma boa situação de aprendizagem, propondo-lhes bons desafios para pensar. (WEISZ, 2006)

No entanto, sabemos que as cópias da lousa ainda aparecem nos dias de hoje, os alunos copiam do quadro negro sem entender o significado desta ação, pois a mesma não se assemelha a quaisquer práticas sociais que as crianças vivenciam.

Lerner (2008, p.2) nos diz que a “cópia é somente uma das atividades que contribuem para a aquisição da escrita”, mas para isso não podemos concebê-la como uma atividade que busque a produção de um modelo fiel ao apresentado. E diz que copiar pressupõe uma intensa atividade mental, desde que não seja aplicada como uma reprodução mecânica. “Só podemos copiar aquilo que, de algum modo, conhecemos [...]”, pois “copiar requer saberes específicos. Quando copiam, as crianças usam tudo que sabem para que o texto fique o mais parecido possível com o original. Copiar pode ser, então, um desafio.” A cópia como prática de fixação está muito longe de ser uma prática social real e não oferece ao aluno um tempo para reflexão, nem sobre o sistema de escrita, nem sobre coisa alguma, pois ao copiarem

pulam oportunidades para avançarem em suas hipóteses copiando algo que ainda não lhes é familiares.

De acordo com Lerner e Pizani (1995, p. 20).

Quando se trabalha de forma tradicional, não se sente a necessidade de saber como cada criança conceitualiza o que está aprendendo. Supõe que as conceitualizações das crianças sejam cópias fiéis das que o docente pretendeu transmitir-lhes. Quando se sabe que isso não é assim, o docente necessita certificar-se de que as crianças estejam de aproximando de conceitualizações cada vez mais avançadas e, sobretudo, necessitam encontrar uma forma de organização das atividades que permita responder as possibilidades e interesses de seus alunos.

Observamos que os professores mantêm a lógica do mercado, esforçam-se em avançar em práticas que promovem maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos, sem, contudo, terem consciência disso, pois acreditam que práticas de repetição e memorização garantirão às crianças um avanço mais significativo. Reforçam as atividades de cunho instrucional como exercícios de preenchimento de lacunas com letras ou sílabas, oferecem pequenos textos ou parlendas para que memorizem e recitem. Enfim, a questão conceitual, como bem explicam Lerner e Pizani não está no rol de preocupação dos professores, a concepção de aprendizagem que apoia suas práticas ainda é a mesma que formou a massa de trabalhadores para um mercado de trabalho cada vez mais excludente e exigente.

É preciso refletir sobre o seu papel de professor, principalmente quanto à sua prática pedagógica. E, ao pensar e repensar as práticas de escrita oferecidas, as intervenções e suas condições didáticas precisam ser mais conhecidas, pois devem ser intencionais e conscientes.

A sondagem das hipóteses de escrita das crianças serve como ponto de partida, pois tem como objetivo diagnosticar a hipótese de escrita na qual o aluno se encontra, além disso, como instrumento de trabalho possibilita um planejamento voltado às necessidades de cada aluno. Devemos nos atentar, também, com relação à hipótese de escrita para adequarmos a atividade e condições postas à necessidade de aprendizagem da criança.

No que se refere à interação, trata-se de um recurso relevante para a aprendizagem, em particular, quando organizamos as crianças em duplas ou grupos para a realização de situações problemas. Esta condição didática permite à criança perceber irregularidades através da troca de conhecimentos, pois possibilita conflitos cognitivos.

O erro também é uma questão crucial na perspectiva construtivista, já que são considerados construtivos, em outras palavras, os erros permitem que as crianças posteriormente acertem, mesmo quando os cometem estão construindo conhecimento e estes erros, para o professor, quando visto de forma positiva, tornam-se grandes aliados na intervenção de atividades e situações didáticas.

CONCLUSÃO

Em suma, a história nos aponta o quanto contribuiu para a formação dessa concepção de educação que vemos nas escolas, contudo as mudanças nas práticas, ainda que pouco conscientes e, por vezes, equivocadas, apresentam a formação de uma nova visão de alfabetização. Assim, ainda nos deparamos com práticas enraizadas, bem como, discursos de que o aluno não têm pré-requisitos para se alfabetizar ou aprender algo que lhe é apresentado e tudo isso faz jus aos acontecimentos históricos que não oportunizaram aos professores pensar que o aluno é um sujeito capaz de construir conhecimentos vivenciando experiências reais de escrita. A formação dos professores foi apoiada em outro modelo de escola e, nesta, as práticas eram alienadoras, o que certamente cooperaria com o acúmulo de capital e a formação de uma sociedade sem condições mínimas para reivindicar seus direitos. Resta-nos pensar para qual modelo de sociedade estamos alfabetizando nossas crianças e, para isso, teremos que nos debruçar em estudos e pesquisa sobre aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEF. **Programa de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 2002)

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LERNER, D. Qual o papel da cópia na alfabetização? **Revista Letra A**. Belo Horizonte, maio/junho de 2008 - ano 4 - nº 14

LERNER, D.; PIZANI, A. **A aprendizagem da Língua Escrita na Escola**. Ed. Artes Médicas, 1995, p. 20.

MORTATTI, M. do R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ROMANELLI, Otaíza O de. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.