

PORTFÓLIOS NO CICLO ALFABETIZADOR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM SÃO PAULO: UM INSTRUMENTO FORMATIVO QUE TRAZ CRIANÇAS DENTRO DE SI

Débora da Silva Melo Valiante

PROGEPE UNINOVE

debora@valiante.info

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência, realizado no ciclo alfabetizador de uma escola pública municipal em São Paulo, com uso de portfólios como instrumento didático formativo. Fundamentado em documentos do Programa Mais Educação São Paulo, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e em autores que trazem a alfabetização na perspectiva do letramento, o artigo releva a posição de destaque do portfólio no desenvolvimento da criança protagonista, crítica e autora. Ao produzir seu instrumento formativo o aluno apresenta-se e expõe significados e sentidos atribuídos aos conteúdos, portanto os portfólios trazem a criança dentro de si. A proposta do uso de portfólios formativos é envolver o aluno em seu processo de formação, permitir que ele participe ativamente da construção da aprendizagem definindo, com orientação do professor, procedimentos, possibilidades e limites no processo de interação curricular. A construção deste instrumento, durante um ano letivo, por crianças do primeiro ano do ensino fundamental revelou uma trajetória selecionada conscientemente pelo aluno e uma diversidade midiática rica e propositiva num currículo emancipador. Além disso, vê-se contido em cada portfólio as propostas apontadas nos direitos de aprendizagem dos alunos: alfabetização na perspectiva do letramento, aprendizagem do sistema de escrita e os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita; crianças se reconhecendo e atuando como protagonistas, aprimorando a autonomia; conhecimentos apropriados de modo dinâmico e lúdico envolvendo o ouvir, o falar, o ler, o escrever, o agir, o sentir; construção da identidade e respeito às diferentes escolhas; responsabilidade consciente e ativa; valorização dos conhecimentos prévios; novas oportunidades de aprendizagem e sistematização, por meio da execução de distintas ações; interdisciplinaridade.

Palavras – chave: Portfólios formativos. Alfabetização. Letramento.

Introdução

A escolha pelo trabalho com portfólios reflexivos de formação no processo de alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental está em consonância com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o Programa Mais Educação da Cidade de São Paulo e com autores que trazem a alfabetização na perspectiva do letramento.

O PNAIC, publicado em 4 de julho de 2012 em Diário Oficial da União, forma um conjunto integrado de programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC que contribuem para a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. Isso se dá através da parceria do MEC com instituições de ensino superior para o apoio aos sistemas públicos de ensino fundamental dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Mais Educação São Paulo é um programa, iniciado em 2014, que altera o Sistema Municipal de Ensino com o objetivo de assegurar aos alunos melhores condições de aprendizado. Esse programa reorganiza o Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos, sendo eles: ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano), ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano) e ciclo autoral (7º ao 9º ano). O Ciclo Alfabetizador, foco do presente artigo, reorganiza a grade curricular com intuito de criar condições para alfabetização de crianças até 8 anos de idade, conforme preconizado pelo PNAIC.

Os documentos citados trazem a concepção de alfabetização e letramento para além dos aspectos grafofônicos. A alfabetização abrange a dimensão tecnológica do sistema de escrita, o domínio do sistema de notação, mas também a dimensão política e social que inclui o aprendiz nas práticas de leitura e escrita. A alfabetização e o letramento, nestes documentos, são processos simultâneos e interdependentes. O desenvolvimento da consciência fonológica e o uso social da língua escrita são o que caracteriza o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva cabe dialogar com autores que apresentam a indissociabilidade da alfabetização e do letramento. Para Soares (1998, p. 47):

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Ainda em Soares (1998), vê-se explícito que o aprendizado da técnica só tem sentido se for realizado em situações sociais que propicie, ao educando, práticas de uso. Conhecer a técnica, não necessariamente é sinônimo de saber usá-la. A alfabetização exige uma ação continuada que permite a construção de conhecimento sólido.

Soares (2014), traz sobre a alfabetização duas dimensões, a individual e a social. A dimensão individual envolve a aquisição da leitura, compreendendo a relação entre os símbolos escritos e as unidades sonoras, num processo de construção da interpretação de textos escritos e, envolve também a aquisição da escrita como processo de relação entre unidades sonoras e símbolos, expressão de ideias e organização de pensamento. A dimensão social da alfabetização, na perspectiva do letramento, compreende o uso que as pessoas fazem das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto. Portanto, o letramento, palavra antes utilizada pela autora como alfabetismo:

Não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas e um contexto social específico (SOARES, 2014, p.33).

Para Freire (2001), a leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo. Então, aprender a ler e escrever não é a simples memorização de sílabas, palavras ou frases, e sim refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o significado da linguagem.

Morais (2012), também sobre a indissociabilidade da alfabetização e letramento, traz que o desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para que se compreenda o funcionamento da escrita alfabética, é necessário analisar a relação fonema-grafema, que constituem as palavras, mas também desenvolver uma série de operações lógicas como a relação entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo, de acordo com Ferreiro (1990).

Nessa perspectiva, é imprescindível que, no processo de alfabetização, as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem textos que tenham sentido para elas. O acesso e compreensão de diferentes gêneros textuais e suas características particulares auxiliam no letramento. No entanto, a alfabetização não se dará espontaneamente. É necessário sistematizar a consciência fonológica desenvolvendo

ambos os aspectos concomitantemente. As atividades devem envolver reflexão e possibilitar o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

Os portfólios formativos contribuem para a reflexão e uso social da língua através da diversidade de textos que possibilita. Além disso, permite que a criança participe ativamente de seu processo de formação atribuindo significado aos conteúdos que ela seleciona, sob orientação do professor, para compor o seu instrumento.

Através da construção dos portfólios as crianças vivenciam atividades que levam-nas a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. As dimensões individual e social do letramento, propostos por Soares (2014), ocorrem simultaneamente na elaboração dos portfólios didáticos formativos.

Os portfólios formativos na alfabetização e letramento infantil

Iniciemos conceituando portfólios, eles são:

[...] um contingente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagens, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

Para Hernández (1998) o portfólio não é a simples seleção ou organização das evidências de aprendizagem para serem apresentadas. O que caracteriza um portfólio é a concepção de ensino e aprendizagem que ele veicula.

Por apresentar um caráter subjetivo, o portfólio torna-se uma peça única e permite o acesso não apenas aos conhecimentos evidentes, mas sobretudo ao significado dado pelo autor, permitindo compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração de suas próprias identidades. Ele não apresenta uma norma que padronize a sua elaboração, no entanto deve-se evitar assuntos redundantes uma vez que não acrescenta nada de novo.

Quando cronologicamente organizado o portfólio permite comparações entre análises realizadas em diferentes momentos, facilitando a produção de inferências que, no próprio portfólio, podem ser cruzadas em fontes de informação diversificadas e nele constantes (SÁ-CHAVES, 2000, p.21).

Na aquisição do sistema de escrita alfabética, a construção de portfólios reflexivos promove o uso social da língua, o protagonismo infantil e contrapõe-se a ideia de que o mesmo conhecimento valha para todos. A seleção de conteúdos que comporá individualmente cada instrumento abrange uma diversidade textual e possibilita a adequação à etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Ao produzir seu instrumento a criança põe o que é, o que gosta, o que a atrai e a liberta, portanto os portfólios trazem a criança dentro de si.

O caráter emancipatório atribuído aos portfólios se dá “através da construção de soluções para problemas com os quais se deparam, se tornam autores de suas próprias práticas” (SÁ-CHAVES, 2005, p.7). E ainda, com referência em Adorno (2000), a categoria dinâmica da emancipação e não uma categoria estática, de modo consequente, se faz presente neste instrumento formativo. A conscientização da trajetória curricular, a participação ativa no percurso e a problematização da aprendizagem acordam com as ideias propostas por Adorno (2000) em torno da emancipação.

A criança tem a responsabilidade de investigar, selecionar e refletir sobre os conteúdos aprendidos, transitando de forma dinâmica pelo currículo ao construir seu portfólio. Com isso instaura-se um espaço para o pensamento crítico, para o desenvolvimento de uma trajetória visível e questionável.

Algumas contribuições são plausíveis na construção de um portfólio pelo aluno, o que não exclui a orientação vertical do professor. Respalhando-se em Sá-Chaves (2000) temos que a construção de portfólios:

- valoriza o desenvolvimento individual
- permite um diálogo entre o professor e o aluno
- evidencia uma construção partilhada dos saberes
- apresenta um percurso explícito da aprendizagem com consciência das conquistas e das lacunas
- desenvolve a consciência de pertença e de identidade
- permite que o aluno tenha decisão sobre a sua própria aprendizagem
- disponibiliza um documento dinâmico a que se pode recorrer sempre que precisar

Na perspectiva do letramento os portfólios contribuem para a formação do aluno leitor, pesquisador e autor no seu processo formativo, uma vez que a seleção do material

que comporá o portfólio é realizado pelo próprio aluno. É um material carregado de personalidade.

A experiência com portfólios no primeiro ano de uma escola municipal

A proposta de construção de portfólios formativos aos alunos do primeiro ano de uma escola pública municipal de São Paulo, em 2013 foi, num primeiro momento, acatada sem muita percepção do poder de escolha que individualmente cada um possuía para construção de seu próprio instrumento de pesquisa. Ao iniciar a construção, que percorreria todo o ano letivo, os alunos ficaram esperando informações prontas e atividades para guardar. Quando orientados a escolherem e mostrarem um pouco de si alguns começaram a questionar e sugerir, outros necessitaram de mais mediação para compreensão da proposta.

Como professora da sala e com um tempo de caminhada juntos, pois os portfólios só começaram a ser construídos após a adaptação da turminha, pude fazer as mediações e intervenções necessárias e cabíveis ao nível de desenvolvimento de escrita de cada um. A turma, com 25 alunos, se mostrava curiosa e sedenta pelo dia de apresentação das escolhas do portfólio, registrados no calendário da sala. O início se deu com uma maior mediação do professor, mas ao longo do percurso e com os critérios já estabelecidos, as crianças já realizavam sozinhas o processo de escolha dos conteúdos de seus portfólios.

Antes de todo o trabalho havia a intervenção do professor para que o pensamento da criança pudesse ser exposto em palavras faladas para depois serem grafadas. Sobre isso temos que:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice e versa. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento corre como um movimento interior através de uma série de planos (VYGOTSKY, 1934 apud OLIVEIRA, 2013, p.54).

Após os diálogos que elencavam os conteúdos estudados nos quinze dias decorridos, cada criança tinha a responsabilidade da escolha do que comporia seu instrumento. No estudo sobre animais coube o registro do que mais gostaram, desenhos

autônomos ou recortes de revistas ou quaisquer sugestões coerentes e cabíveis. Ao estudarmos as plantas: uma folhinha de árvore, um desenho, uma flor entrou na composição. Ao escutarmos músicas infantis: registros escritos e desenhos de uma música que mais agradou. Sobre uma foto da sala cada um escreveu a sua legenda. Os temas construídos coletivamente em intervalos quinzenais permitiam a apropriação através de imagens, músicas, ilustração autoral, filmes, curtas, receitas, brincadeiras e brinquedos ou qualquer material cabível à escolha do trajeto pelo aluno. Embora os temas fossem coletivamente construídos a escolha do caminho era individual.

A proposta não era construir um portfólio para o aluno, e sim que ele mesmo desenvolvesse o seu. Não era produzir um método avaliativo, mas um instrumento de formação, de construção de autonomia e pesquisa. Não era um instrumento a que ele tivesse acesso somente ao final, mas um material de acesso constante, carregado de personalidade, culminando numa trajetória particular. E, mesmo constituindo o processo de construção da identidade pessoal vê-se também, neste instrumento, a apropriação subjetiva da identidade social. Para Vigotski (1998), a mente forma-se socialmente. E ainda:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VIGOTSKI, 1998, p.156).

Os portfólios permitiram desenvolver a escrita como uma atividade cultural, uma linguagem escrita e “não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 1998, p.157).

Ao final de cada etapa percebia-se as miniaturas de si e do outro. Os portfólios carregavam toda a particularidade da criança. Permitiu-se identificar nos instrumentos:

- Alfabetização na perspectiva do letramento, não somente na aprendizagem do sistema de escrita, mas também nos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita
- Crianças se reconhecendo e atuando como protagonistas, aprimorando a autonomia
- Conhecimentos apropriados de modo dinâmico e lúdico envolvendo o ouvir, o falar, o ler, o escrever, o agir, o sentir
- Construção da identidade e o respeito às diferentes escolhas

- Responsabilidade consciente e ativa
- Valorização dos conhecimentos prévios
- Oportunidades de aprendizagem e sistematização por meio da execução de distintas ações
- Interdisciplinaridade

Os portfólios não tinham aparência ou conteúdos iguais. Eram exclusivos, únicos e ricos midiaticamente. Apresentaram: pedacinhos de tecidos que formaram posteriormente uma grande colcha de retalhos; músicas infantis; relatórios de plantio; preferências de cores e experiência em pinturas com diversos materiais: tinta guache, giz, vela, lápis de cor; jogos e brinquedos artesanalmente construídos; brincadeiras vivenciadas e registradas; muitos desenhos autônomos de animais, plantas, amigos, família, lugares, situações prazerosas, alimentos, personagens; páginas de gibi reproduzidas; imagens diversas retiradas de jornais e revistas que auxiliavam na compreensão de conteúdos; fotos legendadas autonomamente; poesias; contos lidos e apreciados; relação de livros preferidos; piadinhas; filmes infantis assistidos e admirados; bilhetinhos recebidos de amigos e professores. Cada elemento inserido no portfólio foi tutorado pelo professor. A escolha deveria ser justificada pelo significado que a criança atribuía ao conteúdo quinzenal.

No documento individual de cada criança vimos um processo de alfabetização em que a criança não era simples paciente, com um conteúdo distante de sua experiência existencial. Cabe dizer, fundamentados nas palavras de Freire (2001) que com a construção de portfólios:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2001, p. 112).

CONSIDERAÇÕES

Por carregar as particularidades de cada criança, sem se desconsiderar as experiências vivenciadas por outros, os portfólios contribuem para a construção da identidade pessoal. Essa dimensão pessoal está intimamente vinculada ao estilo de ser de cada criança e às diferentes vivências com relação à aprendizagem, além dos sentidos que eles mesmos incorporam e que nós, que os lemos, pensamos ver.

Visando uma educação emancipatória, que abarca questões do cotidiano e promova o aluno autor, este é um recurso didático que contribui para o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno cidadão. Vê-se nesta proposta um direcionamento que dá ao aluno responsabilidade sobre suas decisões uma vez que o permite opinar, sugerir, direcionar e pesquisar. Cabe ao aluno a argumentação da escolha dos elementos que constituem o seu próprio portfólio.

A alfabetização na perspectiva do letramento encontra-se presente em todo o percurso de construção do portfólio pela criança. O uso social da língua, o registro do percurso e o protagonismo no direcionamento de seu próprio instrumento formativo contribui para efetivação desse conceito.

As contribuições desse instrumento formativo são inúmeras, não cabendo na extensão desse relato, mas algumas excedem e permitem a proposição emancipatória de um currículo que abrange saberes acadêmicos, mas também saberes vivenciados, experimentados distintamente, por diferentes atores. Saberes valorizados numa não homogeneização cultural, como se houvesse um conhecimento válido para todos. Saberes que não se limitam aos muros da escola. Saberes construídos na interação com o outro, mas respeitado em suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- MORAIS, Artur G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione, 2003.
- SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000.
- SÁ CHAVES, Idália.(org.). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Portugal: Editora Porto, 2005.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Mais Educação São Paulo: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Documento de referência, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: contexto, 2014.
- VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.