

A presença das ciências em outros contextos: uma breve análise da coleção didática do “Programa Ler e Escrever”¹

Sciences presence in other contexts: a brief analysis of “Ler e Escrever Program” didactic collection

*Aline Gevaerd Krelling*¹

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, *aline.krelling@gmail.com*

Resumo

Neste ensaio, faço uma breve análise da coleção didática distribuída às escolas pelo Programa Ler e Escrever, com foco especial para os conteúdos de ciências que compõe estes livros. Com isso, pretendo fornecer subsídios para refletir sobre a presença das ciências e de que forma elas são incorporadas a outros contextos, no caso livros didáticos que privilegiam o ensino da língua portuguesa e da matemática. Para isso, analisei a coleção de livros de 1^a. à 4^a. série (livro de atividades do aluno e Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor). Também apliquei um questionário com oito professoras de uma Escola Básica Estadual do município de Campinas que participa do Programa. Não tenho a pretensão de esgotar esse assunto em todas as suas potencialidades de reflexões, pretendo apenas tecer um texto que traga alguns dos meus posicionamentos costurando-os com alguns autores que estudam o assunto.

Palavras-chave: ciências, leitura, escrita, Programa Ler e Escrever

Abstract

In this essay, I do a brief analysis of the didactic collection distributed to schools by Ler e Escrever Program, specially focusing in sciences contents of these books. By doing this, I pretend to offer subsidies for the science presence reflection and how they are incorporated to other contexts, in this case didactic books that privilege portuguese language and math teaching. In order to accomplish these objectives, I analysed the 1st to 4th grade book collections (student’s activity book and teacher’s Planning Guide and Ditactic Orientations). Also, I applied a questionnaire to eight teachers of a State Basic School in Campinas city, which belongs to the Program. I have no aspiration to use up all subjetc’s reflection potentialities, I aim to offer a text that brings some of my positioning in comparison with other authors and specialists.

Key-words: sciences, reading, writing, Ler e Escrever Program

¹ Ensaio escrito para a Disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP - Ciência, Ensino e Pesquisa, ministrada pelo Professor Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto.

A institucionalização das práticas de leitura e escrita através das políticas públicas de educação

A leitura e a escrita são práticas que fazem parte não só do ensino das línguas maternas, bem como integram o arcabouço de práticas das demais disciplinas escolares, incluindo aqui, as ciências. Utilizo-me da expressão “práticas de leitura e escrita” como forma de olhar para elas como práticas culturais, que levam em consideração o espaço concreto em que elas ocorrem e a forma como são desenvolvidas pelos sujeitos. Ao contrário das ciências, essas práticas culturais são saberes elementares e não constituem uma disciplina. Segundo Hébrard (1990), o acesso a qualquer conteúdo de saber pressupõe que se tenha adquirido de forma eficaz esses saberes elementares que, por não terem legitimidade disciplinar, são de alguma forma, o acompanhamento de todos os outros saberes.

Sendo a leitura e a escrita saberes necessários ao acesso a todos os outros saberes, a aprendizagem dessas práticas torna-se fundamental para a vida dos sujeitos em sociedade, evidenciando assim, o papel primordial da escola. “Quando a distância entre letrados e não letrados se torna mais difusa, (...) então a escola se torna para cada criança, qualquer que seja sua origem, a instituição encarregada de suas primeiras e precoces aprendizagens” (HEBRÁRD, 1990, p.68). Percebemos que a escola surge da necessidade de formação de todos os cidadãos através de sua alfabetização e como evidencia Hébrard (1990), esta necessidade está diretamente vinculada a doutrinação religiosa:

Os saberes ensinados pareciam ser então, não disciplinas, mas diferentes facetas das práticas ordinárias da cultura escrita, indistintamente concebida como suporte da doutrina religiosa ou como instrumento necessário à gestão da sua vida e de suas ocupações, por mais comuns que fossem” (HEBRÁRD, 1990, p.65).

Assim, as práticas de leitura e escrita vão adquirindo com o tempo um caráter institucional, primeiramente como um suporte da doutrina religiosa, mas também como uma obrigatoriedade imposta aos sujeitos para o convívio em sociedade. O acesso à aprendizagem dessas práticas, ainda conforme Hébrard (1990), “pode se efetivar de formas muito variadas nos inumeráveis dispositivos de instrução que, de acordo com os locais e as épocas, se encarregam de transmiti-los” (HEBRÁRD, 1990, p.65). É o caso das políticas públicas de educação voltadas para a aquisição das competências linguísticas, como o Programa Ler e Escrever promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Programas como este colocam em evidência a íntima relação existente entre as políticas públicas de educação, o currículo, o trabalho docente e a forma como são instituídas as práticas no contexto escolar. As mudanças trazidas por esses Programas não ocorrem apenas a nível do conteúdo e da prática educativa, mas também na forma de pensá-los e nos discursos produzidos. Rosa (2010) nos faz pensar a respeito quando coloca que:

As políticas neoconservadoras de educação, com seu discurso híbrido, construído com termos e expressões até recentemente identificados com posições políticas e pedagógicas consideradas progressistas, adotam como princípio organizador de suas ações a subordinação do sistema educativo à lógica do mercado (Rosa, 2010, p.03).

Dagmar Zibas (2005) também evidencia essa questão ao afirmar que os discursos associados ao currículo por competências, implementado através da reforma do Ensino Médio

nos anos de 1990, está em sintonia com as teorias da eficiência social, com ênfase na construção e validação de determinadas performances demandadas principalmente pela produção. Os termos “competências” e “habilidades”, fortemente associados ao mundo empresarial e do trabalho, foram incorporados aos discursos pedagógicos brasileiros, sendo amplamente difundidos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Rosa (2010, p.03), esses termos servem para “balizar as políticas de avaliação destinadas a monitorar a qualidade do ensino no país, por meio de provas externas e padronizadas do desempenho escolar”.

É no cenário dessas políticas que se estruturam sobre a ambiguidade de discursos que, de um lado, preconizam a participação autônoma dos atores diretamente responsáveis pela sua implementação, mas de outro, valem-se de medidas de controle de resultados fortemente centralizadas, que está localizada esta pesquisa. Neste ensaio, faço uma breve análise da coleção didática distribuída às escolas pelo Programa Ler e Escrever, com foco especial para os conteúdos de ciências que estão contidos nestes livros. Com isso, pretendo fornecer subsídios para refletir sobre a presença das ciências e de que forma elas são incorporadas a outros contextos, no caso livros didáticos que privilegiam o ensino da língua portuguesa e da matemática.

Para isso, analisei os livros distribuídos aos alunos de 1^a. à 4^a. série (livro de atividades do aluno), assim como os livros distribuídos aos professores (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor). Para enriquecer esta análise, busquei trazer a este ensaio a opinião de sujeitos que trabalham com estes livros em suas aulas, as professoras de uma Escola Básica Estadual localizada no município de Campinas que participa do Programa Ler e Escrever. Para isso, apliquei um questionário com 7 perguntas. Destas, 4 eram de caráter mais geral, abordando a opinião delas sobre o Programa, dificuldades encontradas, qualidade do material e contribuições à aprendizagem dos alunos. As demais perguntas eram específicas sobre os conteúdos de ciências abordados pelos livros, questionando sobre a forma como são trabalhados, a relação com o livro didático de ciências e as dificuldades encontradas.

Não tenho a pretensão de esgotar esse assunto em todas as suas potencialidades de reflexões, pretendo apenas tecer um texto que traga alguns dos meus posicionamentos costurando-os com alguns autores que estudam o assunto. Assim, a primeira parte deste texto busca explicitar a importância da análise dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. A seguir, abordo o Programa Ler Escrever, confrontando os documentos oficiais com a realidade escolar trazida através das vozes de pesquisadores que avaliaram o Programa e das respostas dadas pelas professoras ao questionário que apliquei. Por fim, faço a análise dos conteúdos de ciências que compõe os livros didáticos distribuídos pelo Ler e Escrever.

A importância da análise dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos

O livro didático, produto cultural muito presente na escola e de larga tradição, é amplamente usado pela maioria dos professores. Isto pode ser justificado por diversos motivos: pela praticidade, uma vez que tudo já está pensado, facilitando o dia a dia do professor que muitas vezes tem uma carga horária semanal bastante sobrecarregada, o que dificulta seu acesso a outras fontes de informação e pesquisa; pela crença de que os conteúdos veiculados no livro didático é que devem ser ensinados, pois foram produzidos por especialistas; pela distribuição gratuita às escolas, entre outros.

Dhombres (1996) remete o surgimento dos primeiros livros didáticos ao século XVIII, quando muitos autores começaram a trabalhar avidamente na produção de livros para as escolas, criando uma linha de menor resistência para a disseminação do conhecimento científico e uma nova forma de escrever. O autor (op.cit.) afirma ainda que o impulso a essa produção foi dado em 1795 pelas *écoles centrales*, que criaram uma demanda por livros ao organizarem suas classes por matéria e estimularem os professores a estabelecer um currículo estruturado.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

1. Função *referencial*: o livro didático constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função *ideológica e cultural*: o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (Choppin, 2004, p.553).

Por exercer funções tão importantes na formação dos sujeitos, o livro didático, há décadas, vem sendo objeto de debate e investigação. Choppin (2004) acredita que o livro didático não é um simples espelho da realidade: ele a modifica para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, fato que o coloca como alvo de muitas críticas. Segundo Leão (2003), essas críticas surgem pelo fato de muitos livros didáticos induzirem ou reforçarem preconceitos e estereótipos raciais e sociais; por difundirem ou reforçarem equívocos ou mitificações em relação à concepção de ciência, ambiente, saúde, ser humano, tecnologia, entre outras noções fundamentais para o ensino na área de ciências; por proporem atividades que mais estimulam a obtenção de informações e memorização, em detrimento do desenvolvimento de capacidades como reflexão, análise e síntese, curiosidade, criatividade; por não valorizarem o conhecimento prévio da criança e não tratarem de situações concretas de seu cotidiano.

Analisar, portanto, os conteúdos veiculados pelos livros didáticos, tanto os explícitos, quanto àquilo que foi silenciado pelos autores, como nos alerta Choppin (2004), é fundamental para refletirmos sobre que sujeitos e que sociedade estamos construindo. O

mesmo autor (op.cit.) evidencia que os pesquisadores acabam por tratarem dos livros didáticos com grandes tiragens, concentrando-se sempre nos mesmos títulos. Na breve revisão bibliográfica feita para este ensaio não encontrei nenhuma pesquisa que analisasse os conteúdos trazidos pela coleção didática do Programa Ler e Escrever, o que me motivou ainda mais a estudá-lo. As três pesquisas encontradas tratam especialmente dos sujeitos executores do Programa (professores, coordenadores pedagógicos, estagiários). O artigo de Rosa (2010) analisa a relação dos professores com os saberes dessa proposta curricular de alfabetização. Ainda sobre a relação com os saberes, mas com enfoque para os alunos de graduação que atuam como estagiários do Programa, temos o artigo de Zenun (2007). A tese de Celegato (2008) busca revelar os significados do curso de formação em serviço do Programa Ler e Escrever para um grupo de professoras de 1^a. à 4^a. série do Ensino Fundamental, para as coordenadoras pedagógicas que atuam como formadoras e para o vice-diretor de uma escola modelo do município de São Paulo.

O Programa Ler e Escrever: documentos oficiais x realidade escolar

Nesta seção, trago algumas informações obtidas através de documentos oficiais que descrevem o que é o Programa Ler e Escrever, confrontando-as com pesquisas feitas por estudiosos da área da Educação que avaliaram o respectivo Programa, além das respostas dadas pelas professoras referentes ao questionário que apliquei na escola.

Segundo a Coordenação do Programa Ler e Escrever:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual (SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação).

Sua meta, bastante audaciosa, é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2^a série/3^o ano) matriculadas na rede estadual de ensino. Como já estamos em 2011 e tenho plena certeza de que isto não foi alcançado, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo precisará rever suas metas.

Os principais objetivos do Ler e Escrever são:

Apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2^a série do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF (SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação).

A primeira fase do Programa teve início em 2007 com iniciativas nas escolas da capital paulista, destacando a adoção do *Bolsa Alfabetização*, ação que prevê a presença de um aluno pesquisador, estudante de graduação em Pedagogia ou Letras, nas salas de 1ª. série, e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Nesse ano, por iniciativa do Governo Estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para o Interior e Litoral Paulista. Segundo a Coordenação do Programa, atualmente o Ler e Escrever já chegou completo a todas as salas de aula do estado, incluindo a distribuição dos diversos materiais especialmente preparados para sua viabilização. Esses materiais incluem, além dos livros didáticos, livros literários e paradidáticos, revistas em quadrinhos, almanaques, revistas de divulgação científica, globo terrestre, conjunto de letras móveis, calculadoras, entre outros.

Rosa (2010), autora que desenvolveu sua pesquisa sobre a relação dos professores com os saberes construídos dentro do contexto de formação do Ler e Escrever, apresenta-nos algumas incoerências do Programa. A autora coloca que o documento da Diretoria de Orientação Técnica, por meio do qual a proposta foi apresentada aos professores da rede, formaliza o propósito de “consolidar a formação de grupos de trabalho para buscar juntos soluções para os problemas da escola” (SME/DOT, 2005, p.10 apud ROSA, 2010, p.05). Em seus próprios termos, o documento propõe-se a inverter a lógica de políticas até então percebidas pelos educadores como vindas de “fora para dentro” ou de “cima para baixo”, como se pode inferir na ideia de resgatar “a identidade de cada Unidade, dando vez e voz aos integrantes, seus projetos, demandas e ideias.” (*ibid.*)

A primeira incoerência apontada por Rosa (2010) refere-se a meta estabelecida pelo Programa: antecipando-se às vozes de seus integrantes, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria definiu a pretensiosa meta de alfabetizar 100% das crianças até o final do primeiro ano do Ciclo I já no primeiro ano de implantação do Projeto, meta que foi adiada posteriormente para 2010 e que até hoje não foi cumprida. Com o objetivo de garantir o cumprimento dessa meta os conteúdos do Programa foram operacionalizados em “Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor”, além do “Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho” destinado às coordenadoras pedagógicas.

Esses Guias consistem em mais uma das incoerências do Programa. Ao destacar a legitimidade dos conhecimentos contidos nestes materiais e convidar os professores a trazerem suas experiências e colocá-las em jogo para uma maior compreensão dos textos, fica evidente, segundo Rosa (2010), que se trata de compreendê-los para aplicá-los e não de um convite ao diálogo entre duas esferas legítimas de produção de saberes, o que pressuporia, inclusive, a possibilidade dos professores virem a questioná-los.

Celegatto (2008), em sua Tese de Doutorado, argumenta que as mesmas medidas que aparecem no Programa Ler e Escrever, como a instrumentalização das professoras através de guias e a presença de auxiliares para que a professora dê conta do grande número de alunos em sala, repetem-se a cada nova gestão, apesar de aparecerem com roupagens diferentes, e não garantem a melhoria da qualidade de ensino e nem mesmo a diminuição dos índices de analfabetismo. Para Celegatto (2008), essas medidas partem de ideias abstratas tanto dos alunos, quanto dos professores e das próprias unidades de ensino, que possuem especificidades, problemas concretos e uma realidade única e singular. Sobre essa questão trago a resposta dada por uma das professoras quando questionada sobre sua opinião em relação ao Programa:

“É um trabalho voltado para o norteamento do processo de aprendizagem, mas seu conteúdo precisa ser adaptado para as dificuldades da classe” (Professora da 3ª série).

No geral, as professoras que responderam ao questionário relataram gostar da proposta do Programa, mas acreditam que o mesmo não supre todas as necessidades dos alunos, sendo apenas mais uma ferramenta de ensino que contribui ao processo de alfabetização. Duas professoras relataram apenas que o Programa condiz com as orientações curriculares da Secretaria Estadual de Educação.

Celegatto (2008) verificou em sua pesquisa que as professoras preferem elaborar os próprios programas de formação, com base nas demandas concretas dos seus alunos e da escola. Elas também questionaram a quantidade de atividades inerentes ao programa, os prazos para execução das mesmas e a intensificação do trabalho que realizam. Situação semelhante também foi observada na resposta de uma das professoras quando questionei se encontravam alguma dificuldade para adequar o Ler e Escrever ao cotidiano escolar:

“Sim, a imposição, a cobrança, as necessidades que se apresentam geram, às vezes, incompatibilidade” (Professora da 4ª série).

Outra professora que afirmou encontrar dificuldades relatou que nem todas as leituras e atividades são entendidas ou de fácil interpretação, uma vez que vários alunos não dominam suficientemente o sistema alfabético, evidenciando novamente a questão das singularidades dos alunos e das instituições de ensino.

Diante de tais características, concordo com Rosa (2010) quando afirma que o Programa configura-se nitidamente como uma proposta curricular prescritiva, que monitora os passos e procedimentos diários do professor em sala de aula. Segundo a autora, “o professor não apenas é colocado na condição de executor das metas governamentais, mas na condição de um executor desqualificado e incapaz de operacionalizá-las a partir dos conhecimentos e saberes de sua própria experiência profissional” (ROSA, 2010, p.07).

Breve análise da coleção didática do Programa Ler e Escrever

As ciências, ao contrário da leitura e escrita, constituem disciplinais intelectuais que são construídas histórica e culturalmente. Segundo Fourez (1995, p.141), por meio das ciências, “os seres humanos desenvolvem uma obra poética: exprimem o que é o mundo no qual se inserem, descobrem a sua própria produção, partilham uma representação de mundo”.

Os conteúdos científicos estão amplamente difundidos em nossas vidas cotidianas, permeando até mesmo contextos educativos que não possuem como objetivo primordial ensinar ciências, como é o caso do Programa Ler e Escrever. Com o objetivo de perceber de que forma esses conteúdos são abordados pelo Programa, passarei agora a tecer comentários a cerca das questões suscitadas pela breve análise que fiz destes materiais.

Os conteúdos de ciências presentes nos livros didáticos do Programa Ler e Escrever estão vinculados a seções denominadas de “Projetos didáticos” e/ou “Sequências Didáticas”. Estas seções são extremamente detalhadas, com indicações do que o professor deve fazer em cada etapa, que imagens mostrar, quais textos ler, qual será o produto final produzido pelos

alunos e, principalmente, quais as expectativas de aprendizagem esperadas. O Guia do professor busca sanar qualquer dúvida que possa surgir, tanto em relação ao conteúdo abordado, com sugestões de bibliografias complementares, quanto em relação a sua postura em sala. Há um quadro que me chamou atenção, intitulado “O que fazer se...”, que traz soluções para possíveis acontecimentos que não estavam previstos pelo professor, como por exemplo, se o aluno perguntar pelo significado de palavras desconhecidas ou se um dos alunos não manifestar aquilo que sabe, limitando-se a aceitar as sugestões do colega. O livro traz também possíveis respostas que as crianças possam dar às perguntas feitas pela professora. Como já discutido anteriormente, essas características apontam as incoerências do Programa, que fere a autonomia dos professores e trata os alunos como sujeitos previsíveis e uniformes, apesar de afirmar que seus conhecimentos prévios devem ser respeitados.

Alguns elementos, ou a ausência deles, são comuns a todos os livros didáticos. Em nenhum deles há expectativas de aprendizagens para as ciências naturais, evidenciadas apenas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Também não há a presença de textos literários nas seções que envolvem conteúdos de ciências. Uma questão que chamou minha atenção e que também foi relatada pelas professoras é a má qualidade das ilustrações presentes nos livros, que são bastante excasas e, em sua maioria, não são coloridas e de baixa resolução. A presença de ilustrações é fundamental para despertar o interesse da criança pela leitura. Para Carneiro (1997), que desenvolveu sua pesquisa sobre as imagens presentes nos livros didáticos, “uma das funções pedagógicas da ilustração é de contribuir para uma melhor compreensão do texto, e ao mesmo tempo, funcionar como elemento que estimule a curiosidade dos alunos” (p.371). A ausência e a má qualidade das ilustrações torna o texto monótono, desinteressante. As professoras, apesar de avaliarem positivamente a qualidade do material didático do Ler e Escrever, ressaltaram essa monotonia:

“Como material gráfico é bem interessante, mas falta ilustração, ser mais alegre”
(Professora da 4ª. série).

“A qualidade é boa, desafiadora e com diferentes estratégias de abordagens do texto, bem diagramado. Apesar de só apresentar escritos e mais escritos, o que cansa”
(Professora da 3ª. série).

Como a proposta primordial do Ler e Escrever é de desenvolver as habilidades linguísticas, os materiais didáticos oferecem aos alunos o contato com os mais variados tipos de textos: literários, jornalísticos, quadrinhos, receitas culinárias, textos de divulgação científica, entre outros. Para Feitosa (2008), a leitura somente se constituirá numa fonte de prazer se despertar o interesse e a curiosidade da criança, que precisa ser motivada em direção ao objeto do livro e a tudo que ele representa, e respeitada como leitora, ainda que iniciante, criando o desejo, a fome pela leitura. A diversificação de gêneros, temas e modalidades literárias contribuem nesse processo, auxiliando a aprimorar a capacidade leitora da criança, estimulando novas possibilidades de imaginação e novas descobertas.

A presença de textos de divulgação científica em todos os livros, desde a 1ª. série, é algo que considero bastante positivo e que merece destaque. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 1ª. série, “os textos de divulgação científica são essenciais não apenas para que os alunos se insiram na cultura escrita, mas também para que aprendam os mais variados conteúdos das diferentes áreas de conhecimento”(SÃO PAULO, 2010a, p.67). O que deve ser ressaltado é que nem todos os textos nomeados como de divulgação científica pelo Programa estão vinculados a alguma Instituição científica, sendo muitos destes mais propensos ao entretenimento. Isso pode ser observado nas sugestões de revistas trazidas

pelo Guia: Ciência Hoje das crianças, Superinteressante, Mundo Estranho, Recreio, sendo que algumas destas são distribuídas pelo Programa.

Em relação aos conteúdos abordados por esses textos de divulgação científica, os mesmos, em geral, não possuem relação com os conteúdos dos livros didáticos de ciências usualmente utilizados nestas séries, como pode ser observado através do relato das professoras:

“O livro didático apresenta assuntos mais específicos, ilustrações temáticas, textos com linguagem e atividades mais pertinentes à situação da sala de aula” (Professora da 3ª. série).

Após esse panorama geral, passarei agora a relatar mais especificamente os conteúdos de ciências trazidos pelos livros didáticos que compõe a coleção didática do Programa Ler e Escrever.

O Livro da 1ª. série apresenta o Projeto Didático: *Anta, onça e outros animais do Pantanal*. Nele já são previamente determinados quais os animais serão estudados pelos alunos: jacaré, tuiuiú, onça-pintada e anta, e quais os textos ditos de divulgação científica que devem ser lidos pela professora. Os textos foram retirados de sites de instituições governamentais e/ou de pesquisa, além da enciclopédia livre (Wikipedia). Como produto final, os alunos devem produzir uma ficha com as características dos animais estudados.

Acredito que este conteúdo está bastante descontextualizado e um pouco distante da realidade das crianças paulistas. Concordo com a afirmação presente no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 1ª. série, de que “talvez as crianças saibam mais sobre os leões africanos ou sobre os elefantes do que sobre os animais que habitam o Pantanal” (SÃO PAULO, 2010b, p.70). De qualquer forma, os textos trazem inúmeras características sobre estes animais sem abordar o que é este bioma e onde está localizado. Também possuem uma linguagem complexa, com a presença de diversos termos científicos. Sobre a questão da contextualização dos conteúdos Dagmar Zibas (2005) nos fala que é preciso valorizar os “métodos ativos” de aprendizagem que envolvem a problematização de temas da vida diária, a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio e a elaboração/ execução de projetos.

No livro da 2ª. série há o Projeto Didático: *animais do mar*. Assim como o anterior, pré-determina os animais que serão estudados: golfinho, tartaruga marinha, cavalo marinho, baleia Jubarte, tubarão Azul, caranguejo, não dando abertura para que as crianças possam escolher quais os animais que elas tem curiosidade de conhecer. O foco deste projeto, assim como o de todos os outros, não está na aprendizagem dos conteúdos científicos e sim, na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste o objetivo é aprender a estrutura de um texto de divulgação científica para, a partir da escrita, compartilhar com outras pessoas o que aprenderam com a leitura do texto.

Encontramos ainda neste livro, a Sequência Didática: *Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu*. O desenvolvimento desta sequência, segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 2ª. série, tem o intuito de que o aluno “aprenda procedimentos de estudo e desenvolva atitude de estudante, como: formular perguntas a si mesmo, interessar-se e querer saber mais sobre um assunto, gostar de aprender” (SÃO PAULO, 2010c, p.157). É apresentada uma sequência de textos com algumas poucas ilustrações em preto e branco, o que traz monotonia a leitura como discutido anteriormente. Não há nenhum exercício para fixação do conteúdo e construção de novos conhecimentos.

No livro da 3ª. série consta a Sequência Didática: *produção e destino do lixo*. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 3ª. série afirma que “colocar em discussão essa temática possibilita a educação da criança para a preservação do meio ambiente no sentido de favorecer o desenvolvimento de ações que estimulem o protagonismo infantil” (SÃO PAULO, 2010d, p.132). Com esta sequência espera-se que o aluno reconheça o papel e a responsabilidade de cada um na redução da produção de lixo e os destinos possíveis do lixo produzido. Esta é a primeira vez que é posto no Guia um objetivo de aprendizagem relacionado ao conteúdo de ciências. Ao mesmo tempo, colocam-se os objetivos relacionados as práticas de leitura e escrita que, nesta etapa, são de que o aluno pratique estratégias de leitura e procedimentos de escrita envolvidos na prática de ler para estudar, ampliando seus conhecimentos sobre o tema.

A Sequência Didática traz imagens de lugares com lixo acumulado para que os alunos reflitam sobre elas, além de textos que problematizam a temática. Há no final da seção um questionário bastante interessante para o aluno avaliar o processo de aprendizagem e fazer uma autoavaliação. Como nas seções detalhadas anteriormente, não há nenhum exercício para fixação do conteúdo e construção de novos conhecimentos. O bom andamento das atividades depende totalmente do empenho do professor em realizar as atividades propostas pelo Guia, uma vez que no livro dos alunos há apenas os textos que devem ser lidos, sem orientações do que deve ser feito. Porém, isto nem sempre é propiciado pelo contexto escolar.

No livro da 4ª. série encontramos o Projeto Didático: *Universo ao meu redor*. Este projeto é bem mais elaborado que os anteriores, com questões para os alunos refletirem sobre a temática e a produção de um seminário como produto final. É o único projeto didático em que o foco está mais no conteúdo do que na aquisição de habilidades de leitura e escrita. A relevância da temática é dada, segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 4ª série, pois “estamos vivendo um tempo que parar e pensar a respeito das ações humanas que têm provocado prejuízos ao planeta é essencial e indispensável” (SÃO PAULO, 2010e, p.97). Nesta seção há um estudo mais aprofundado sobre o sub-tema: *Mata Atlântica, desmatamento e desenvolvimento sustentável*.

Há atividades que buscam levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Traz textos curtos sobre alguns conceitos bastante trabalhados dentro desta temática: efeito estufa, chuva ácida, desertificação, biodiversidade, ecossistema, todos também retirados de sites da internet. Como já explicitiei, esta é a única seção em que há a presença de questões para os alunos refletirem sobre o tema, com propostas de discussões em grupo e de compartilhamento das ideias, algo tão importante que me faz questionar por quê está presente somente nos livros de 4ª. série? Assim como no livro da 3ª. série, há no final da seção uma avaliação de como foi o processo de trabalho em grupo para a produção do seminário e uma autoavaliação.

Os conteúdos dos textos trazem a noção de que nós fazemos parte do meio ambiente, algo bastante positivo, e que foram as atitudes humanas que causaram tanto mal ao planeta, sendo que só a mudança efetiva de hábitos e atitudes podem garantir a sustentabilidade. Há um certo tom alarmista presente nos textos e o foco está nas mudanças das atitudes individuais como único meio de garantir a sustentabilidade, que por mais que sejam realmente necessárias para tal fim, não podemos desconsiderar o sistema de produção no qual estamos inseridos. Há também um quadro que traz três razões para salvarmos a Mata Atlântica, todas elas em prol do nosso próprio bem estar, o que evidencia uma visão utilitarista da natureza, que desconsidera o valor intrínseco de cada ser vivo, pensando-o apenas como um recurso. Sobre esta complexa temática o autor Marcos Reigota (1994) nos fala que:

Não se trata de garantir a preservação de determinadas espécies animais e vegetais e dos recursos naturais, embora essas questões sejam importantes. O que deve ser considerado prioritariamente são as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os homens (REIGOTA, 1994, p.09).

Ainda no livro da 4ª. série há uma outra seção que contempla conteúdos de ciências, a Sequência Didática: *Caminhos do Verde*. Porém, esta sequência está organizada em função de uma ida ao Jardim Botânico de São Paulo, com textos sobre o histórico do lugar, pesquisas que são desenvolvidas neste espaço, como são feitas as visitas. Não há sugestão de alternativas, caso a escola não tenha como ir ao Jardim Botânico, algo que é bastante plausível principalmente se a escola estiver localizada em outro município. O Programa iniciou-se em São Paulo, porém expandiu-se para as demais cidades do estado e adaptações nos livros não foram feitas.

Considerações finais

O Programa Ler e Escrever investe todas as suas energias na capacitação e no monitoramento das práticas dos profissionais da educação em busca de indicadores de qualidade. Não se estranhará, assim, se a culpa por possíveis falhas recair, como de costume, somente sobre os professores, que são executores de um conjunto de saberes legitimados pela ciência e instituídos pelas políticas públicas de educação.

Sobre os conteúdos de ciências, esta breve análise nos mostrou que os mesmos aparecem, muitas vezes, descontextualizados, por não valorizarem o conhecimento prévio das crianças e não tratarem de situações concretas de seu cotidiano. Há poucas sugestões de atividades que estimulem o desenvolvimento de capacidades como reflexão, análise, síntese, curiosidade e criatividade, e algumas são de difícil execução por parte das professoras.

Apesar das muitas incoerências apresentadas pelo Programa, não podemos desmerecer os aspectos positivos apresentados pelas coleções didáticas. Oportunizar o contato com diversos gêneros textuais e diferentes estratégias de leitura e escrita é algo que corrobora com o objetivo primordial do Programa Ler e Escrever, de estimular e desenvolver a capacidade de leitura e escrita dos alunos. Por mais que o foco não esteja na aprendizagem de conteúdos científicos, certamente o contato com os textos de divulgação científica e o envolvimento nos projetos sugeridos, oportunizará aos alunos a construção desses conhecimentos. De qualquer forma a discussão não se encerra aqui, há muito mais a ser pesquisado, refletido, pois são muitos os dispositivos que estão em jogo no funcionamento do contexto educativo.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **As imagens no livro didático**. In: MOREIRA, Marco Antonio; ZYLBERSZTEIN, Arden; DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. Peres. *Atas do I ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 1997, p. 366-372.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço: significado do Programa Ler e Escrever numa escola municipal de ensino fundamental**. [dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

DHOMBRES, Jean. Livros: dando nova forma à ciência. In: DARTON, Robert e ROCHE, Daniel (orgs.). **Revolução Impressa: A imprensa na França – 1775-1800**. São Paulo: Edusp, 1996.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura**. [dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.

FOUREZ, Gérard. O método científico: a ciência como disciplina intelectual. In: **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência**. São Paulo: Edunesp, 1995.

HEBRÁRD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, 1990, p. 65-109.

LEÃO, Flávia de Barros Ferreira. **O que avaliam as avaliações de livros didáticos de ciências – 1ª. à 4ª. séries do Programa Nacional do Livro Didático?** [dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

ROSA, Sanny S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.5, n.2, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> acesso em 28 de junho de 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Programa Ler e Escrever - Apresentação**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O> Acesso em: 09 de junho de 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 1ª. série**. vol.1, 2010a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 1ª. série**. vol.2, 2010b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 2ª. série**. vol.2, 2010c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 3ª. série**, 2010d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Livro da 4ª. série**, 2010e.

ZENUN, Katsue Hamada e. Ler e Escrever: inovando na parceria. **Revista Científica**, n.06, 2007, p.147-153.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, 2005, p. 24-36.