

POLÍTICAS CURRICULARES EM CENA: A VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SOBRE AS PRÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER.

CURRICULAR POLICY ENACTMENTS: THE LITERACY TEACHERS' VIEWS OF SÃO PAULO CITY ON THE PRACTICES OF THE READ AND WRITE PROGRAM

Sanny Silva da Rosa
ssdarosa@uol.com.br

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
6(1): 9-16, jan/jun,
2013.

RESUMO

O artigo apresenta e discute uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever no segundo ano de sua implementação na Prefeitura Municipal de São Paulo. O objetivo do estudo foi conhecer a percepção dos educadores sobre as metas estabelecidas pelo programa, a eficiência da gestão pedagógica do projeto e o valor didático dos materiais de apoio do professor. O estudo foi realizado com trinta professoras de escolas pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das regiões sul e leste da capital. O objetivo central deste artigo é discutir o lugar ocupado pelos docentes no processo de conversão das políticas em práticas no contexto escolar. Os dados coletados indicam que os saberes profissionais dos professores são pouco considerados tanto pelos formuladores das políticas curriculares quanto pelos próprios atores envolvidos na prática pedagógica. Argumentamos que as tecnologias das políticas de resultados adotadas pelos sistemas de ensino restringem o espaço de autonomia didática dos professores, entendidos como intelectuais do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes Curriculares • Alfabetização • Prática docente • Autonomia Docente • Programa Ler e Escrever.

ABSTRACT

The paper presents and discusses the outcomes of a research conducted with primary school teachers participants of the “Read and Write” literacy program, during its second year of implementation in the city of São Paulo. The study main objective was to grasp the educators’ perceptions concerning to the targets set by Municipal Secretary of Education, the efficiency of the project pedagogical management and the didactical value of the instructional materials designed for teaching. The study was conducted in thirty schools belonged to seven Education Coordination Offices of the southern and eastern regions of the city. The purpose of this article is to discuss the role played by teachers on the process of converting policies into actions in the school context. The collected data indicates that teachers professional knowledge are rarely considered both by the curricular policy makers and the actual actors involved. We argue that the policy technologies adopted constrain the educators didactic autonomy as intellectuals of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Curriculum Guidelines • Teaching Practice • Teaching Autonomy • Program to read and write



Assiste-se atualmente no Brasil crescente mobilização dos sistemas de ensino de estados e municípios com o propósito de apresentar indicadores de melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. É possível afirmar que a cultura da avaliação, instituída com maior visibilidade a partir dos anos 1990, já foi absorvida em grande parte pelos educadores e pelas escolas, cujas práticas cotidianas são fortemente movidas pela urgência de atender as demandas dos órgãos centrais dos sistemas em busca de melhores resultados de alunos e professores. A prioridade, diagnosticada em quase todo o território nacional, tem sido a alfabetização, visto que grande parte das fragilidades identificadas em etapas mais avançadas da escolarização decorre de problemas no domínio da leitura e escrita.

Com este espírito, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME/SP) lançou, no início do ano de 2006, o Programa Ler e Escrever Prioridade na escola Municipal. O programa foi concebido e organizado com base em estudos diagnósticos que revelaram que cerca de 10 mil alunos da rede (12% do total) eram repetentes ao final do Ciclo I (SME/DOT, 2006). Para a primeira etapa do Programa Ler e Escrever, que abrange todo o ensino fundamental, foram estabelecidas as metas de alfabetizar 85% das crianças ao final do primeiro ano e 100% ao final do segundo. Com efeito, para atingi-las, uma série de ações foram desencadeadas no cotidiano escolar que se refletem nas concepções, no trabalho e nas práticas docentes.

Este artigo apresenta e discute dados de pesquisa realizada com professores alfabetizadores participantes do Projeto TOF (Toda Força ao 1º Ano), no segundo ano da implantação do Programa. Tratando-se de uma proposta curricular prescrita de alfabetização, como foi examinado em outro trabalho (ROSA, 2010) interessa particularmente conhecer a percepção

dos professores a respeito do projeto e sobre o lugar ocupado por eles no processo de *encenação* desta política no contexto escolar. O argumento central deste trabalho é que tais efeitos se refletem no espaço de *autonomia* didática do professor que, por princípio, aqui é entendido como *intelectual* do processo ensino-aprendizagem. A apresentação desses conceitos e o diálogo com os autores de referência são preliminares indispensáveis a este debate.

ENCENAÇÃO DAS POLÍTICAS: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

A expressão “encenação das políticas” refere-se ao que o pesquisador inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores têm chamado de *policy enactments* para definir o objeto de pesquisas recentemente realizadas no Reino Unido. Partindo do pressuposto de que políticas educacionais não dizem exatamente “o que” fazer, mas criam circunstâncias e metas que circunscrevem e limitam as alternativas de ação das escolas e dos educadores, os autores argumentam que converter políticas em práticas é um processo criativo complexo e sofisticado mas, ao mesmo tempo, bastante restritivo (BALL, 2005, BALL, 2008, BRAUNA *et al.*, 2011).

A complexidade desse processo se deve ao fato de que as políticas são e estão *codificadas* numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são *decodificadas* e *interpretadas* das maneiras mais diversas, a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição. Ademais, a tradução e interpretação dos documentos e orientações pedagógicas são atividades que passam, necessariamente, pela leitura subjetiva de cada um dos atores envolvidos, razão pela qual entende-se que políticas são “encenadas” e não simplesmente *implementadas*. Esse esforço teórico, de acordo com os autores, também requer que os “atores” sejam vistos, a



um só tempo, como *agentes e sujeitos submetidos* a este processo de “encenação”. (BALL, 2005, BALL, 2008, BRAUNA *et al.*, 2011).

Merece registro que a opção de traduzir a expressão *policy enactments* por “encenação das políticas” resultou de uma cuidadosa leitura dos textos originais, ainda não traduzidos para o português. O termo “*enactment*” aparece no dicionário (COLLINS e WHITLAM, 1993) literalmente como “decreto” ou “promulgação” (de uma lei). No entanto, nos contextos em que é a expressão é utilizada, associa-se particularmente ao trabalho implicado no processo de leitura, interpretação e, sobretudo, de *tradução em ato* das orientações codificadas nos textos legais. Nesse sentido, a ideia central nela contida se aproxima do trabalho realizado pelo ator ao colocar “em cena” (ou em ato) uma peça teatral, fazendo-a “funcionar materialmente, isto é, transformando-a em ação, começando a agir como se fosse o personagem” (KUSNET, 1975).

Segundo Kusnet, “o bom ator ‘vive o papel’ e, com isso, chega a nos fazer acreditar na realidade da existência do personagem, ao passo que o mau representa.” (KUSNET, 1975, p.5). Esta especial habilidade pressupõe, no mundo do teatro, o que se chama de convencimento ou *fé cênica*, isto é, “o estado psicofísico que nos possibilita a aceitação espontânea de uma situação e de objetivos alheios como se fossem nossos” (*Ibid.*, p.11). Similarmente, no campo da educação, as reformas educacionais orientadas pelos valores, princípios e urgências da ‘economia do conhecimento’ (*knowledge economy*) (BALL, 2008) e das políticas com foco em resultados pressupõem o convencimento e a ‘colaboração’ dos educadores para que eles coloquem em ato – tendo a escola como cenário e a sala de aula como palco – os projetos e propostas que lhes chegam às mãos como *scripts* que devem ‘representar’.

Mas, enquanto o ator age “*como se*” fosse o personagem, guardando certo distanciamento crítico com o texto dramático que se propõe a interpretar, o professor tem lutado contra si mesmo e com seus saberes, premido a atender às demandas e aos critérios externos de aferição da ‘qualidade’ de seu trabalho. Na busca de aprovação pelo seu desempenho, medido por indicadores estatísticos, operam-se transformações na identidade dos professores, nas relações que estabelecem com seus pares na escola e em sua própria subjetividade. No dizer de Contreras (2002, p.228), “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.”

Nesta mesma linha de raciocínio, Ball afirma que as reformas não mudam apenas o que fazemos, mas “aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’ (2005, p.546). Esse fenômeno se manifesta no que Morley (2003, *apud* BALL, 2005) denominou de *ventriloquismo*, isto é, na substituição do discurso próprio por um novo léxico: o da linguagem oficial. Semelhante à representação inautêntica do mau ator, as falas dos educadores mimetizam, como caricaturas, o discurso vigente. Tal estado de coisas resulta da operação combinada de três ‘tecnologias políticas’ adotadas pelas reformas pautadas pelos princípios da “economia do conhecimento”: a *forma de mercado*; o *gerencialismo* e a *performatividade* (BALL, 2008). De acordo com o autor, *performatividade e gerencialismo* são tecnologias que se complementam, pois ao ‘gerente’ (gestor) compete exercer formas de controle e monitoramento da “performance” dos professores, chamados a “prestar contas” sistemáticas pelos seus resultados. Desta forma, a *responsabilização (accountability)* dos professores pela qualidade do ensino constitui-se em outro ingrediente (ideológico) desse modelo



de gestão movido pelas noções de competitividade, eficiência e produtividade.

A lógica da abordagem tecnocrática e instrumental das reformas posiciona os educadores como ‘técnicos especializados’ na execução de metodologias de ensino, o que tem contribuído, na visão de Henry Giroux (1997, p.158) para a “proletarização do trabalho docente” e, conseqüentemente, para a redução da autonomia dos professores. “Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado de pacotes curriculares ‘à prova de professor’ (APPLE, 2001, GIROUX, 1977). Como contraponto crítico e de resistência ideológica a essa tendência, Giroux aponta a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, a fim de pensar o professor como ‘intelectual crítico transformador’ (*Ibid.*, p. 163).

A questão da autonomia docente, materializada na autonomia didática no espaço da sala de aula é, por isso mesmo, central a este debate. Os efeitos homogeneizantes de políticas prescritivas sobre a forma como os professores percebem, concebem e se relacionam com as ‘verdades’ disseminadas pelo discurso oficial são preocupantes, como se verá, a seguir, por meio de alguns dados coletados nesta pesquisa.

AS PRÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER NA VISÃO DOS PROFESSORES

Para alcançar a meta de alfabetizar 85% das crianças ao final do primeiro ano e 100% ao final do segundo, a SME/SP definiu um conjunto de ações estratégicas para a implementação do Programa Ler e Escrever nas escolas, dentre as quais se destacam: a) a formação continuada de coordenadores pedagógicos (CPs) no âmbito das Coordenadorias de Ensino; b) a produção de material de apoio à formação de professores realizada nos horários

de trabalho coletivo nas escolas pelos CPs, além de guias de orientação didática para o trabalho docente em sala de aula; c) avaliação e monitoramento dos resultados, pelas equipes gestoras, tendo como referência as expectativas de aprendizagem definidas para cada bimestre; d) a contratação de estudantes estagiários de Pedagogia e Letras para auxiliar os professores em sala de aula.

Os “guias” do Projeto TOF – (Toda Força ao 1º Ano) são apresentados como material “aliado” do trabalho dos professores para “facilitar seu planejamento (...) incorporar novas atividades” e “permitir um novo olhar perante as práticas pedagógicas” (SÃO PAULO, 2006). Esse material, de abordagem construtivista, contém detalhado programa de atividades e orientações didáticas relacionadas às expectativas de aprendizagem que organizam a rotina diária de sala de aula, cujos resultados são monitorados por meio de avaliações bimestrais (ou *sondagens*) supervisionadas pelos coordenadores pedagógicos.

É possível reconhecer, nessa arquitetura curricular, as “tecnologias políticas” descritas por Ball (2008) utilizadas para ‘gerenciar’ a ‘performance’ dos docentes tendo em vista as expectativas definidas para todo o sistema. Os dados apresentados neste tópico referem-se à visão de trinta professoras (100% mulheres) de escolas pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das seguintes regiões da capital paulista: Ipiranga, Itaquera, Guaianases, Penha, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Examinamos aqui três dimensões do Programa que afetam diretamente o trabalho que realizam em sala de aula. São eles: as metas de desempenho estabelecidas pela SME/SP; a gestão pedagógica do Projeto TOF; e os materiais de apoio didático ao professor.

Em entrevistas semiestruturadas, perguntamos às professoras se



consideravam realistas as metas estabelecidas pela Secretaria. A análise das respostas apontou para existência de três posicionamentos distintos em relação a essa política: aqueles que manifestam total aderência; os que expressam rejeição a ela; e os que revelam posturas mais críticas, ponderando sobre os fatores intervenientes nos resultados esperados. Os dois primeiros grupos representam juntos um terço das respostas que oscilam entre o elogio ingênuo e certo ceticismo pessimista, mas conservador. Selecionamos alguns depoimentos que ilustram tais posicionamentos:

[sim, são realistas porque] na nossa escola as professoras se empenharam na proposta, acreditaram e conseguiram o resultado desejado (...) O projeto Toda Força ao 1º.ano deu suporte para os professores durante o ano que receberam um guia para o planejamento das aulas e também contaram com um estagiário auxiliar. (Coordenadoria do Ipiranga)

Não, devido ao grande número de alunos em sala de aula, imaturidade de alguns alunos, falta de compromisso de algumas famílias. (Coordenadoria do Ipiranga)

Não a realidade escolar é outra, temos muita inclusão, muitos bolivianos e muitos desafios sociais para enfrentar. (Coordenadoria de Itaquera)

Entretanto, a grande maioria das professoras (67%) manifestou visão “crítica” em relação às metas do projeto, ponderando sobre a complexidade dos aspectos intervenientes no seu trabalho. Este grupo revela clara percepção do conflito existente entre as políticas de inclusão e a política de metas da SME/ SP:

Para o primeiro ano, as metas são realistas, possíveis e necessárias. Para o segundo não são tão realistas, tendo em vista a inclusão, nem sempre os alunos com necessidades especiais se alfabetizam até o final do segundo ano. Quase sempre é necessário mais tempo o que torna impossível alcan-

çar a meta de cem por cento. (Coordenadoria do Ipiranga)

Em relação aos 85% é uma meta realista para um grupo de alunos “regulares”, ou seja, tirando desta meta os casos de inclusão, que estão sendo considerados nesta estatística. Os 100% do 2º ano teoricamente é viável, mas na prática é uma meta ambiciosa. (Coordenadoria de São Mateus)

85% é uma meta possível de ser atingida no 1º ano, 100%, considero muito difícil: ao professor, cabe, dentro da sala, lidar com as dificuldades, em relação aos alunos, que não se restringem apenas a administração do conteúdo. (Coordenadoria de Itaquera)

O posicionamento destas professoras demonstra, de um lado, disposição e empenho em responder às expectativas do sistema, reconhecendo-as como ‘necessárias’. De outro, aponta para alguns fatores que escapam ao controle e independem da mera ‘boa vontade’ ou ‘comprometimento’ dos professores. O discurso de ‘responsabilização docente’, aliás, parece já ter sido incorporado por parte significativa dos educadores, evidenciando o clima de ‘competitividade’ presente nas escolas no contexto de tais políticas de resultado. Assim, quando indagadas sobre a gestão pedagógica do projeto, parte significativa das professoras (40%) identifica a intensificação do acompanhamento do trabalho de sala de aula pelos CPs como um aspecto positivo do Projeto. Algumas respostas revelam certo enaltecimento idílico desse ‘entrosamento’ e a responsabilização de seus pares quando isso não acontece:

Existe um *perfeito* entrosamento entre ambos [professores e coordenação]. A troca de informação é feita no horário coletivo. (Coordenadoria do Ipiranga, *grifo meu*)

A coordenadora apoia o nosso trabalho, nos traz sugestões além da nossa formação (...) A Articulação é *magnífica*. (Coordenadoria da Penha, *grifo meu*)

Em minha opinião *só existem aspec-*



tos positivos [sobre o Projeto]. A articulação é real tornando professores e coordenadores unidos para o sucesso das metas estabelecidas. (Coordenadoria da Penha, *grifo meu*)

A coordenadora não consegue fazer com que alguns professores aceitem a nova proposta. A maioria dos professores não participam (*sic*) do horário coletivo. A articulação fica meio prejudicada, pois nem todos os professores fazem a formação do TOF. (Coordenadoria da Penha)

(...) o que esta faltando (*sic*) é a falta de comprometimento profissional, existe ainda professores que embora estejam engajados no projeto, não levam a sério e continuam atuando como se nada estivesse acontecendo. (Coordenadoria do Ipiranga).

Entretanto, a maioria dos docentes (57%) identifica, com aguçado senso crítico, certas limitações da gestão pedagógica estruturada pelos órgãos centrais do sistema e seus efeitos sobre o trabalho do professor:

(...) Deixa a desejar. Não há tanta articulação. As informações chegam muito tarde aos professores. (Coordenadoria do São Mateus)

Normalmente o que os coordenadores passam são atividades de cunho burocrático, como o preenchimento de planilhas, levantamento de dados que são cobrados nas reuniões de formação que eles participam e alguns textos teóricos. (Coordenadoria de Itaquera)

Os professores trabalham em equipe (...) O projeto leva os alunos à escrita espontânea, mas não garante tratamento especializado para crianças com necessidades especiais e os professores são tratados como máquinas. Na escola, a coordenadora pedagógica faz tudo para atingirmos a meta. (Coordenadoria do Ipiranga)

A leitura atenta desses depoimentos aponta para as fragilidades da gestão 'pedagógica' do projeto cujo principal pilar, de acordo com as ações estratégicas da SME/SP, passa pela

formação dos coordenadores como 'multiplicadores' da proposta do Projeto TOF. Parte significativa dos entrevistados avalia que essa formação deveria ser feita diretamente com os professores, sugerindo que a atuação dos CPs acaba por ficar reduzida a aspectos burocráticos relacionados ao monitoramento dos resultados. Dado que esta é a percepção da maioria dos professores, é plausível inferir que a 'formação' dos docentes fica restrita à aplicação das atividades 'sugeridas' nos guias de orientação didática distribuído em todas as escolas da rede. Assim, quando indagadas sobre estes materiais e "guias", as professoras foram praticamente unânimes em reconhecer sua utilidade para o trabalho de sala de aula, referindo-se a eles como "excelentes", "muito bons", "fáceis de entender".

Os materiais servem como referenciais e são importantes pois ajudam a *organizar a rotina* e esclarecerem pontos importantes para o professor pois, além do *conteúdo* oferece sugestão de *tratamento didático* específico. (Coordenadoria de Itaquera, *grifos meus*)

Este depoimento, representativo da percepção de quase todas as entrevistadas, é importante indicador do grau de interferência do projeto sobre a autonomia didática dos professores, seja na organização da rotina de trabalho, na seleção dos conteúdos e no seu tratamento didático. Merece registro que apenas uma professora criticou os materiais do Projeto TOF, classificando-os como "manuais" que não substituem a "arte" de ensinar:

O guia de orientação não contempla a realidade local, portanto fica muito a desejar. O TOF é mais uma coisa imposta de cima para baixo e não passa de seguir um manual, que não é melhor que outros manuais. Alfabetizar e letrar os alunos é uma arte. (Coordenadoria do Ipiranga)

O depoimento desta professora capta exatamente o que afirmam os



pesquisadores brasileiros sobre estudo semelhante: “o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar”. (HY-POLITO *et al.*, 2009).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, procurou-se apresentar a percepção das professoras alfabetizadoras sobre o Projeto TOF e discutir o lugar por elas ocupado como parte do processo de *encenação* desta política no contexto escolar. Para tanto, foram analisadas três dimensões que afetam diretamente o trabalho que realizam em sala de aula: as metas do Programa; a gestão pedagógica e os materiais de apoio didático ao professor.

Os dados coletados nas entrevistas indicam que, embora parte significativa dos professores tenha clareza dos limites e possibilidades da ‘proposta’ curricular da SME/SP, de um modo geral parecem ‘encená-la’ menos como *agentes* e mais como *sujeitos* a ela *submetidos*. Em parte porque parcela considerável dos professores mimetiza o discurso oficial, reproduzindo em discurso e em ato a lógica performática e competitiva de uma política curricular de ‘resultados’. Em parte porque, mesmo entre os seus críticos, parece prevalecer a abordagem instrumental do Programa na medida em que os “guias” de orientação dos professores cumprem a função de padronizar o trabalho de sala de aula em termos dos conteúdos pedagógicos e seus respectivos formatos didáticos.

Em trabalho anterior Rosa (2010), apresentamos o perfil destas professoras-alfabetizadoras participantes do Projeto. Vale registro que de 70% tinham mais de 40 anos; 60% trabalhavam há pelo menos cinco anos na mesma escola e 45% contavam com

mais de 20 anos de experiência de sala de aula, o que confirma que o sistema municipal de ensino paulista conta com profissionais maduras e experientes. Por isso mesmo o que pensam e o que fazem merece ser ouvido e levado em consideração posto que, como afirma Contreras:

(...) são os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. (CONTRERAS, 2002, p. 128)

Contudo, como salienta o autor, não se trata apenas de uma impossibilidade, mas da convicção de que “somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas” (CONTRERAS, 2002, p.129-130). Mas é preciso lembrar que a autonomia de que falamos diz respeito à categoria de ‘intelectual transformador’ a que se refere Giroux e que pressupõe a articulação entre as dimensões pedagógica e política *da e na* prática docente (1997, p.163).

O que parece preocupante no cenário das atuais políticas e reformas curriculares com foco exclusivo em ‘indicadores de desempenho’ não é tanto o caráter prescritivo de suas orientações didáticas – as quais, no limite, os professores têm o poder de transgredir - mas o poder de que parecem dispor para ‘silenciar’ as vozes dissonantes dos discursos hegemônicos instituídos. Ao dar visibilidade ao que pensam os professores da rede municipal de ensino de São Paulo, esperamos ter contribuído para colocar ‘em cena’ a dimensão intelectual de seu trabalho docente.



REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder: Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2012

BALL, S. J. *The education debate*: London: Policy Press, 2008.

BRAUNA, A., BALLA, S. J., MAGUIRE, M. Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* v. 32, n. 4, p. 581-583, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601554>. Acesso em: 15 fev. 2012

COLLINS, H., WHITLAM, J. *Collins Gem portuguese dictionary*: Collins Gem, 1993.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem: Porto Alegre: Artmed, 1977.

HYPOLITO, Á. M., VIEIRA, J. S., PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012

KUSNET, E. *Ator e método*: Rio de Janeiro: Serviço Nacional de teatro, MEC, 1975.

ROSA, S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>. Acesso em: 26 fev. 2012

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental, 2006. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamento-ProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v1.pdf. Acesso em: 15 fev 2010