

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

PORTO VELHO - RO
2019

PRISCILA ALMEIDA TORRES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Wendell Fiori de Faria.

PORTO VELHO - RO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T693a Torres, Priscila.

Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores / Priscila Torres. -- Porto Velho, RO, 2019.

132 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Alfabetização . 2. Letramento. 3. Prática docente. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 37.014.22

PRISCILA ALMEIDA TORRES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 26/8/19



Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – PROPESP/UFAM)



Prof.ª Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dra. Rosângela Aparecida Hilário
(Suplente – PPGE/UNIR)

RESUMO

A alfabetização é uma das etapas do processo de escolarização cujo principal objetivo é criar condições para que os alunos aprendam a ler e escrever, de fato a leitura e a escrita são uns dos principais caminhos para ampliarmos nossos conhecimentos e desenvolvermos nossas faculdades cognitivas, no entanto, na alfabetização o ato de ler e escrever não deve ser voltado somente para a codificação e decodificação dos símbolos da escrita alfabética, mas sim, proporcionar aos alunos o maior contato possível com os diferentes gêneros textuais que circulam dentro e fora da escola, de modo que os sujeitos se apropriem do uso da escrita. A interação com diferentes tipos de textos e a qualidade do ensino destes pode contribuir na formação de leitores e escritores proficientes, autônomos e letrados. Dessa forma, é dever da escola proporcionar um ambiente rico em aprendizagem, de modo que a alfabetização não se restrinja meramente ao ensino da leitura e escrita convencional, mas desenvolvida na perspectiva do letramento, no qual o aluno além de aprender o código, também aprende a fazer seu uso nas práticas sociais. Desta feita, a fonte de estudo proposta aqui envolve questões sobre a alfabetização e letramento, que resultou na seguinte questão norteadora: Como o processo de alfabetização embasada nos pressupostos do letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores? A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. A mesma se desenvolveu com quatro (4) professores de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal urbana de Humaitá-AM no ano de 2018. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo compreendendo a fase bibliográfica e empírica, na qual os dados analisados foram obtidos através de observações e entrevistas gravadas. Os resultados revelam que o processo de alfabetização ligada a perspectiva do letramento ainda enfrenta um momento de adversidade, pois verificou-se que algumas professoras participantes, ainda apresentam dificuldades na assimilação de novas perspectivas de ensino. Com isso conclui-se que por um lado as dificuldades de empreender a prática do alfabetizar letrando se dá devido as condições de trabalho na qual as docentes se encontram e por falta de subsídios público, pedagógico e da família dos discentes e por outro lado, falta recursos, estímulo e autonomia por parte destas para progredir enquanto profissional e empreender novas práticas de ensino. Dito isto, é preciso que se dê condições para um trabalho no molde que se exige, sendo indispensável que as políticas públicas de educação desenvolvam e efetivem reais condições de ensino, garantindo qualitativamente não apenas o acesso dos alunos ao ensino escolar, mas também a permanência e conclusão dos diferentes níveis de escolaridade proporcionando condições para o desenvolvimento teórico/prático/metodológico do trabalho docente, além de concretizar e prover melhorias para os cursos de formação inicial e continuada/permanente.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática docente.

ABSTRACT

The alphabetization is of the stages in the schooling process of which main goal is create conditions for the students learn reading e writing, in fact the reading is one of the key ways to increase our knowledge and develop our cognitive faculties. However, in the alphabetization the act of reading and writing should not only be directed to the codification and decoding of the symbols of the alphabetic, but provide to the students the biggest contact possible with the different textual genres that spread inside and outside the school, in order to the subjects appropriate itself of the writing use. The interaction with the different text types and the quality of their teaching can contribute in the reader's formation and proficient autonomous writers and literate. This way, it is a school duty provide a rich learning environment, in order that the alphabetization do not restrict itself merely to the teaching of conventional reading and writing, but develop in the literacy perspective, in which the student besides of learning the code, learning to make its use in social practices. This time, the research source suggested here involves questions about the alphabetization and literacy, which resulted in the followed leading question: How the alphabetization process, supported in the literacy assumption it is developed in the pedagogic practices of the alphabetization teachers? The present research had as aim to analyze how the alphabetization process is undertaken in pedagogic practices of the literacy teachers. It developed itself with four teachers from two classes from the fourth year of the Elementary School from a urban public municipal school from Humaitá in 2018. It is a descriptive qualitative research covering the bibliographic and empirical phases, in which the data analyzed were obtained through the recorded observations and interviews. The results show that the alphabetization process linked to the literacy perspective still face a adversity moment, since it was verified that some attending teachers still show difficulty in undertake in the assimilation of new teaching perspectives. It was concluded that on the one hand the difficulties in undertaking the practice of alphabetizing by literacy is given by the work conditions in which the teachers are e by the lack of public subsidies, pedagogic and students family and in contrast the lack of stimulus and autonomy on the part of the them to progress as professional and undertaking new teaching practices. That said, it is necessary to give conditions for a work in the mold that is required, being indispensable that the public policies of education develop and realize real conditions of teaching, ensuring qualitatively not only the access of the students to the school education, but also the permanence and completion of different levels of education providing conditions for the theoretical / practical / methodological development of teaching work, as well as achieving and providing improvements for initial and continuing / permanent education courses

Key words: Alphabetization. Literacy. Teaching practice

SUMÁRIO

1. CONVERSA INICIAL	6
2. INTRODUÇÃO.....	07
3. CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	13
3.1. Leitura, escrita e oralidade.....	29
4. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LIGADA À PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	39
4.1. Educação na era tecnológica: os desafios da alfabetização e do letramento frente às tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade. .	52
5. A FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS	63
6. METODOLOGIA.....	84
6.1. Procedimentos metodológicos	84
6.2. Instrumentos de pesquisa.....	85
6.3. Análise dos dados.....	85
6.4. O contexto da pesquisa	86
6.5. Caracterização dos sujeitos.....	88
7. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DESENVOLVIDOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM.....	89
8. PALAVRAS FINAIS	122
9. REFERÊNCIAS	126

1. CONVERSA INICIAL

A temática desse trabalho surgiu através das experiências vividas em duas escolas Estaduais nos períodos de estágios e da participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvidos durante o período de graduação (2011-2016). As atividades de reforço escolar realizadas no PIBID e nos estágios constituíram-se significativamente em inquietações para o desenvolvimento deste trabalho, pois foi através das mesmas que pude compreender o quão é de suma importância a prática pedagógica do professor alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem.

Ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dos estágios desenvolvidos, pude observar que alguns professores dos anos iniciais do ensino fundamental ainda empreendem a metodologia de alfabetização considerada tradicional, pois observei que alguns deles se limitavam ao ensino da leitura e escrita voltado apenas para codificação e decodificação dos símbolos da escrita alfabética com o intuito de alfabetizar seus alunos, esta alfabetização ainda se desenvolvia de forma mecânica e monótona a qual está vinculada ao método sintético cuja assimilação da leitura e escrita se dá de forma fragmentada enfocando sumariamente o ensino das letras, sílabas e fonemas.

Devido às grandes mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que ocorreram ao longo dos anos, e que se fazem presente no contexto social vigente (2018), torna-se de fundamental importância que as práticas de ensino sejam repensadas visando sempre à formação plena dos sujeitos, pois as práticas convencionais ainda empreendidas pouco contribuem no processo de alfabetização e letramento, afinal não basta apenas ensinar a ler e escrever, além disso, deve-se fazer com que os educandos de fato se apropriem da língua escrita numa perspectiva mais ampla, inclusive envolvendo o uso da tecnologia nesta dimensão.

Desta feita, destaco que, as mazelas do ensino não podem ser atribuídas somente ao professor e sua prática, mas levando em consideração a importância desta para a formação do sujeito, é imprescindível o desenvolvimento de uma prática compromissada com o processo de ensino e aprendizagem.

2. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, devido às novas exigências de leitura e escrita, é imprescindível que a alfabetização não seja desenvolvida de forma dissociada do letramento (LEITE, 2010), pois atualmente torna-se primordial que os sujeitos além de dominar a tecnologia da escrita, saibam fazer uso destas nas práticas sociais.

Em consonância com Albuquerque, Mendonça e Santos (2007) e Colello (2010), o processo de alfabetização e letramento vai além do paradigma de codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética. Esses dois aspectos quando trabalhados com qualidade, podem proporcionar aos estudantes uma ampliação de conhecimentos que perpassa os muros da escola, possibilitando interpretação, compreensão, formação de opiniões, visão crítica, reflexiva e com maiores chances de se tornarem indivíduos participativos, construtores e transformadores da sociedade em que vivem, pois a aquisição de conhecimentos significativos é uma porta de entrada que ajuda na escrita, na leitura e compreensão de mundo.

Partindo dos pressupostos apresentados e da relevância formativa no processo de alfabetização, a pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: Como o processo de alfabetização embasado nos pressupostos do letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores? Desta questão principal decorreram outras complementares: a) qual a concepção de alfabetização e letramento compreendido pelos alfabetizadores? b) na concepção dos professores, alfabetizar na perspectiva do letramento torna-se importante no desenvolvimento da aprendizagem? c) quais as dificuldades encontradas pelos docentes e quais os fatores que mais influenciam em suas práticas pedagógicas? d) como essas práticas desenvolvidas podem influenciar e interferir no processo de ensino/aprendizagem? e) quais as mudanças desejadas pelos alfabetizadores visando seu melhor desempenho profissional?

Albuquerque (2007, p. 11), destaca que qualquer pessoa responderia que “alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever”. Porém, no contexto atual no qual a alfabetização está associada à perspectiva do letramento, somente o ato esvaziado de ensinar a ler e escrever não significa que o indivíduo será capaz de

saber interpretar, compreender, produzir e se relacionar com os diversos conhecimentos.

É nessa perspectiva que emerge o conceito de letramento o qual “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escritas” (SOARES 2003, p. 44). Dessa forma, conforme preconiza a autora, alfabetizar letrando corresponde à ação de ensinar práticas reais de leitura e escrita de maneira que os discentes se apropriem dos mais variados conhecimentos, e que saibam utilizar-se desses conhecimentos construindo significado e sentido acerca destes, além disso, essas ações podem proporcionar o desenvolvimento crítico reflexivo do sujeito para utilizar estes saberes no cotidiano.

Com a emergência do letramento, alguns teóricos como Tfouni (2002), Soares (2003), Leal (2005), Albuquerque (2007), Santos (2007), Mendonça (2007), Leite (2010), Colello (2010) entre outros, defendem que alfabetização e letramento são duas ações distintas, mas interdependentes, indissociáveis e indispensáveis para a formação dos sujeitos.

Contudo, a diferença expressa por alguns autores entre a alfabetização e letramento não é consensual entre todos os pesquisadores. Freire (1989), por exemplo, quando escreveu sobre alfabetização de adultos já compreendia e defendia a alfabetização como um processo amplificado. Ele já entendia que, para ser considerado um sujeito alfabetizado, ele tinha que ser capaz de ler o mundo. Pois, quem é capaz de ler o mundo, é capaz de interpretar na perspectiva do letramento, ou seja, em sua concepção, na alfabetização já estava implícito esse processo de compreensão de leitura e escrita mais ampla.

Seguindo o raciocínio acima, Emilia Ferreiro (2009) também compreendia esses dois termos como um processo de uma mesma dimensão. Podemos notar isso quando a mesma apresenta a transição contextual dos verbos ler e escrever, no qual destaca que ler não equivale a decodificação e ser alfabetizado não corresponde somente ao conhecimento do alfabeto. Dessa forma, mesmo não utilizando o termo letramento, Ferreiro entende que a alfabetização compreende a um processo mais amplo que não se restringe ao domínio da técnica de ler e escrever.

Várias transições sociais e tecnológicas aconteceram desde a década de 1930 até os dias atuais, novas perspectivas surgiram no âmbito educacional, como

por exemplo, a alfabetização ligada à perspectiva do letramento, contudo não se deve atentar na distinção ou não dos termos, e sim, focar na formação plena dos sujeitos, seja na perspectiva de alfabetização e letramento ou na alfabetização que abrange todos esses aspectos do letramento. Sendo um processo novo e distinto ou não da alfabetização, é fato que assumir o conceito metodológico que envolve o letramento ajudou a construir um novo olhar no processo de ensino e aprendizagem do ato de ler e escrever.

Sabe-se que a leitura e a escrita são uns dos principais caminhos para ampliarmos nossos conhecimentos e desenvolvermos nossas faculdades, capacidades e habilidades intelectuais individuais e sociais, principalmente na sociedade atual, a qual utiliza amplamente a leitura e escrita como um dos principais recursos comunicacionais, no entanto, na alfabetização, o ato de ler e escrever não deve ser voltado somente para codificação e decodificação dos símbolos da escrita alfabética, mas sim, proporcionar aos alunos a aprendizagem dos mais variados conhecimentos, fato que denota compreender a alfabetização pela perspectiva mais ampla, podendo ser conceituada de “alfabetizações”.

A partir das mudanças no processo de alfabetização que ultrapassam o método sintético e começam a valorizar o método analítico de alfabetização, é necessário ainda dentro desses aspectos, repensar o processo de formação do professor alfabetizador, pois a prática desenvolvida por estes vai depender em grande escala da sua formação, tanto inicial quanto continuada/permanente. É fato que um número significativo de professores que atuam nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental foi alfabetizado através do modelo considerado tradicional, porém na sociedade atual esse paradigma já não corresponde às exigências educacionais.

A diversidade de conhecimento é um dos elementos que pode ser considerado de suma importância para a formação plena do educando, nesse panorama, a prática pedagógica do professor poderá influenciar positiva ou negativamente, dependendo de como os conteúdos serão trabalhados e como serão aplicados, visando uma educação de qualidade. Nesta vertente é significativo considerar que a alfabetização ligada à perspectiva do letramento, ou seja, o ato de alfabetizar letrando não é só de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, e sim de todos os professores das demais áreas.

Diante disso e levando em consideração que a diversidade de conhecimento e a qualidade do ensino das disciplinas no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o processo de alfabetização, letramento e para a formação do educando, essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar como o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Esta pesquisa se desenvolveu com quatro (4) professores de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública urbana do município de Humaitá - AM.

Com base no objetivo geral, os objetivos específicos buscam:

- Identificar a concepção de alfabetização e letramento compreendida e empreendida pelos alfabetizadores;
- Verificar se na concepção dos professores o processo de alfabetização ligado à perspectiva do letramento é importante para o desenvolvimento da aprendizagem;
- Diagnosticar quais as dificuldades encontradas pelos professores e quais os fatores que mais influenciam e interferem no processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar quais as mudanças desejadas pelos alfabetizadores visando seu melhor desempenho profissional.

Este trabalho contou com o levantamento bibliográfico acerca da temática em questão. Configura-se em uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2012), se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado. A pesquisa de abordagem qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986 p. 11).

Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos através de observação sistematizada e entrevista semiestruturada e gravadas, contendo perguntas abertas relacionadas às práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. Os dados foram analisados através de estudos de teorias e interpretados por meio do método de análises de conteúdo (BARDIN, 2011).

Por meio dessas experiências obtidas no período de graduação e através das observações feitas nas escolas durante a coleta dos dados da pesquisa, em relação a prática dos professores, vejo que há uma grande incógnita em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois percebe-se que vários fatores tais como a falta de materiais didáticos, escasso auxílio do pedagogo, condições de trabalho, ausência da família, etc. podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem, e se tratando do ambiente escolar, especificamente a sala de aula, a qual é um ambiente de ensino e aprendizagem propriamente formal, onde se objetiva formar cidadãos para a vida social, todos esses fatores podem interferir para que isso se efetive na prática.

Dessa forma, em consonância com o objetivo proposto pela pesquisa, o presente trabalho está estruturado em oito seções. A primeira intitulada “Conversa inicial” é uma breve explicação a respeito dos motivos que instigaram a pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda traz uma introdução acerca da apresentação e contextualização do tema a ser tratado.

Na terceira, destaca-se o aporte teórico referente ao contexto histórico e os conceitos desenvolvidos acerca da alfabetização e letramento. Esta possui uma subseção intitulada “Leitura, escrita e oralidade”, na qual se trata dos aspectos mais característicos que envolvem a essência dessas ações.

Na quarta seção versa-se sobre a importância da alfabetização ligada a perspectiva do letramento na sociedade considerada contemporânea, abrangendo as transições dicotômicas do período moderno para o pós-moderno e as exigências de leitura e escrita na contemporaneidade. Essa seção trata-se dos desafios que a educação atual se depara frente as tecnologias da informação e comunicação.

Levando em consideração as exigências socioeducacionais referentes ao papel amplo e complexo que recai atualmente sobre o ofício do professor, e a importância da sua prática metodológica e pedagógica desenvolvida em prol da construção da aprendizagem dos sujeitos, prosseguindo, na quinta seção aborda-se sobre a formação docente e seus desdobramentos.

Na sexta seção discorre-se sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, na qual destaca-se o caminho metodológico

explorado, instrumentos utilizados para a coleta dos dados, método de análise, contexto e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Sequenciando, expõe-se a sétima seção na qual se apresentam os resultados seguidos das discussões acerca do processo de alfabetização e letramento desenvolvido nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Aqui nos propomos a descrever e interpretar os dados obtidos para o alcance dos objetivos delineados nesta pesquisa.

Por fim, apresenta-se a oitava seção, na qual discorre-se sobre as considerações finais acerca do problema e de todos os objetivos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

Os resultados encontrados mostram que o processo de alfabetização desenvolvido nas práticas metodológicas e pedagógicas de quatro professoras que participaram desta pesquisa, três ainda não correspondem à expectativa do alfabetizar letrando. Por meio dos instrumentos de coleta dos dados, constatou-se que, as práticas exercidas pelas docentes estão ligadas a diversos fatores internos e externos que influenciam no seu ofício e interferem no seu desempenho. Desta feita, a culpa do ensino insatisfatório atual, não corresponde somente às práticas dos professores, mas sim a uma variedade de fatores que na grande maioria das vezes independem da vontade destes. Contudo, constatou-se ainda que falta iniciativa própria das docentes na busca de conhecer e empreender novas práticas de ensino.

Considera-se que este trabalho pode contribuir para uma reflexão acerca da prática docente, pois levando em consideração a significação e a contribuição que a alfabetização ligada à perspectiva do letramento pode atribuir no desenvolvimento pleno dos educandos, e quando os conteúdos diversos são trabalhados com qualidade e desde o ingressar das crianças na vida escolar, e tendo continuidade durante toda a sua escolarização, isso pode favorecer para um melhor rendimento e desenvolvimento escolar, aumentando assim as chances de reduzir as dificuldades de aprendizagens apresentadas por muitos alunos, além de proporcionar que os saberes aprendidos na escola estabeleçam um vínculo estreito com a vida fora da instituição, nas relações sociais, profissionais, política, cultural, econômicas, etc.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Diante das incessantes mudanças sociais, é indispensável que os indivíduos também estejam permanentemente em processo de transformação, apropriando-se e construindo conhecimentos em um processo constante para que possam se tornar seres críticos, reflexivos e participativos, capazes de contribuir e transformar a sociedade na qual estão inseridos.

Como parte fundamental das mudanças sociais, a educação também passou desde a década de 1930, e continua passando, por grandes transformações, um exemplo disso é a alfabetização ligada à perspectiva do letramento, as quais segundo Soares (2003) são duas ações distintas mais que quando associadas, muito podem contribuir para a formação do indivíduo e para o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Traçando um contexto histórico do processo de alfabetização no Brasil, Santos (2007, p. 25), salienta que a história da alfabetização tem se mostrado em parte, de forma autônoma, ou seja, “não foi preciso que primeiro fosse implementada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas”, pois essa era uma prática desenvolvida de modo informal. Principalmente com o surgimento das fábricas e com as transformações no mundo do trabalho, tornou-se necessário a criação das escolas universais, mas ainda assim, o processo de alfabetização não se dava necessariamente nas escolas. Nessa perspectiva, Santos (2007, p. 27) salienta que,

não foi a escolarização que promoveu a alfabetização. Pelo contrário, a escolarização foi uma consequência do desenvolvimento de uma alfabetização popular que promoveu uma cultura popular letrada que se constituiu como parte de um movimento em favor de mudanças sociais, entre elas o acesso à escola.

Desta feita, no século XVIII a alfabetização antes considerada popular, na qual a aprendizagem informal da leitura e escrita era estimulada pelas próprias famílias, amigos, dentre outros grupos não escolares, devido à expansão dessa alfabetização e a crescente industrialização, esta passa para o controle do sistema público tornando-se formal, ainda assim, a escolarização da alfabetização não tinha

como foco a formação do cidadão crítico reflexivo, mas sim, a formação de mão de obra para o trabalho fabril, além disso, esse paradigma de alfabetização era destinado quase exclusivamente à burguesia, somente depois que saber ler e escrever tornou-se um requisito para votar com a criação da Lei Saraiva (Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881), a qual extingue o direito a voto dos analfabetos, é que a alfabetização foi expandida à classe popular analfabeta. Ainda assim o número de analfabetos continuava expressivo, desta forma, apenas com a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, é que os analfabetos recuperam o direito de votar. Com isso houve profundas consequências no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura.

As consequências mais notórias são a fragmentação esvaziada do sistema de escrita alfabética, além da falta de contextualização dos conhecimentos, pois o processo de ensino de leitura e escrita no período industrial não era voltado para o cotidiano e conseqüentemente passa a ser estritamente escolar, já que o foco da educação desse período era o preparo da mão de obra para o trabalho nas fábricas, com isso, a padronização e sistematização do saber era o que determinava “o que deveria ser conhecido, em que tempo, de que modo e como deveria ser avaliado” (SANTOS, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva Albuquerque (2007) e Soares (2003) conceituam o termo alfabetização como a ação de ensinar a técnica do ler e escrever. Desta feita, uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever no sentido convencional. No entanto, Albuquerque (2007) questiona o significado de ler e escrever, e é esse significado que tentarei explicitar no decorrer desse texto em consonância com o contexto social vigente em cada época.

Desde a década de 1930, a alfabetização vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, assim cada um a conceitua de acordo com seu ponto de vista contextual. Esses estudos visam proporcionar novas concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas que possam apoiar e dar subsídio ao processo de alfabetização, buscando a redução do alto índice de fracasso e evasão escolar além de colaborar no desenvolvimento das habilidades necessárias para as diversas esferas da vida dos sujeitos.

O principal foco da mudança tão almejada em diversas pesquisas é o designado modelo “tradicional de alfabetização” que está ligado à codificação e

decodificação dos símbolos do sistema de escrita alfabética o qual estava vinculado ao método sintético que será apresentado a seguir.

Ainda na década de 1930, essa alfabetização passou por grandes discussões e estudos, pois emergiram novos fenômenos, nessa época surgiu o conceito de “analfabetismo funcional”, o qual era caracterizado por pessoas que já conseguiam ler e escrever, mas, no entanto, não conseguiam fazer o uso da escrita em diferentes contextos sociais (ALBUQUERQUE, 2007).

A alfabetização, “considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, foi transportada para sala de aula no final do século XIX” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 11). Essa alfabetização se apoiava em três métodos, sendo eles; sintéticos (silábicos ou fônicos), métodos analíticos (global) e métodos analíticos sintéticos

O primeiro método era voltado para o ato de aprender os símbolos simples da escrita alfabética como, por exemplo, as letras, os fonemas e as sílabas. O segundo era destinado à aprendizagem das palavras e de pequenas frases e o terceiro envolvia os dois primeiros, no qual depois de aprender as letras, os fonemas, as sílabas, palavras e pequenas frases e textos os alunos aprendiam a separar/decompor as palavras para formar outras. Para esse processo, as cartilhas foram um dos principais recursos didáticos e a repetição e memorização um dos principais meios de fixar o conteúdo.

A respeito disso, Leite (2010, p. 18) enfatiza que:

A prática pedagógica de alfabetização, nessa perspectiva, apresentava invariavelmente as seguintes características: a) tinha como objetivo somente levar o aluno a dominar o código escrito; b) no mesmo sentido, a grande meta era evitar que o aluno errasse no uso do código, ou seja, enfatizava-se seu uso correto, sem erro, o que era motivo de reprovação dos alunos que, no final da primeira série, trocassem letras ao escrever as palavras; c) entende-se, pois, no modelo tradicional, o predomínio das atividades pedagógicas que visavam à memorização, como a cópia, presente na maioria das atividades de inúmeras cartilhas; d) tratava-se com a perspectiva de, numa primeira etapa, dar ao aluno o domínio do código e, na sequência de sua escolaridade, habilitá-lo a utilizar a linguagem escrita. Isso invariavelmente não ocorria, uma vez que a maior parte dos conteúdos, a partir da segunda série, era centrada na gramática normativa e não nas práticas relacionadas com os usos sociais da escrita.

No antigo ensino primário, hoje denominado de anos iniciais do ensino fundamental, o objetivo primordial dessa alfabetização intitulada como tradicional era o de ensinar a ler (decodificar) e a escrever (codificar), nesta etapa as crianças eram

sujeitadas a ler e escrever coisas que geralmente não faziam muito sentido para as mesmas como, por exemplo, “a babá baba” entre outras frases parecidas que estavam constantemente presentes nas cartilhas (ver figuras abaixo), as quais as crianças deveriam memorizar, sem ter um mínimo de reflexão sobre a leitura e a escrita, pois mesmo que a próxima etapa fosse habilitar o aluno a fazer uso da linguagem escrita, isso não se efetivava na prática (COUTINHO, 2005).



Fonte: imagens da internet (2018). Disponível em https://www.google.com.br/search?tbm=isch&q=cartilhas+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&chips=q:cartilhas+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,online_chips:cartilha+caminho+suave,online_chips:sint%C3%A9tico&sa=X&ved=0ahUKEwigr_3E0vLeAhVEjpAKHWgWDpwQ4IYlMSgK&biw=1242&bih=553&dpr=1.1 acessado em 09 de outubro de 2018.

A escrita era “concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação)” (COUTINHO, 2005, p. 48). Assim, se desenvolvia a alfabetização, de forma sequencial, monótona e mecânica, a qual ocorria de forma a considerar que a aprendizagem se dava no mesmo ritmo e a partir das mesmas atividades e metodologias empreendidas.

No Brasil, até o período de 1960, o processo de alfabetização se distanciava do cotidiano dos alunos, não havia grandes preocupações com a contextualização dos conteúdos, pois as aprendizagens eram voltadas apenas para conteúdos escolares, o qual frisava na aprendizagem da leitura e escrita sem levar em consideração o uso da linguagem escrita nas práticas sociais. É fato que ainda nos dias atuais, mesmo depois de grandes críticas a esse modelo de alfabetização, ele ainda prevalece em algumas instituições escolares e/ou salas de aula.

A respeito dessa alfabetização ligada somente às práticas escolares separando-se do meio social do qual o aluno faz parte, Tfouni (2002, p. 18) assinala que sendo assim,

[...] o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso.

De fato a alfabetização está intimamente ligada às práticas escolares, no entanto a escola não deve fazer com que essa alfabetização se restrinja apenas ao ambiente escolar, pois as escolas existem justamente para atender às necessidades e às exigências sociais, para formar cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade, e isso conseqüentemente ela não irá atingir se a formação plena dos educandos não for desenvolvida, principalmente dentro das escolas onde a alfabetização ocorre de fato como aspecto formal.

Sendo assim, a escola deve ter em vista uma alfabetização que vá além do aprender a ler e a escrever, deve-se de fato preparar os sujeitos para que os mesmos possam saber fazer o uso da linguagem escrita nas práticas sociais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, implementados em 1997, é ressaltado que,

[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola (BRASIL, 1997b, p. 48).

Pode-se perceber que desde a criação dos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental em geral, já destacavam sobre a importância de preparar o educando para a sociedade, de forma que as práticas escolares conseguissem

desenvolver suas diversas capacidades sociais e cognitivas para que fossem capazes de compreender criticamente a sua realidade.

Segundo Leite (2010, p. 19), nos anos de 1960 o modelo de alfabetização considerado tradicional mais uma vez passou por profundas críticas, as quais “não eram originalmente de natureza pedagógica, mas estavam relacionadas com as mudanças sociais e econômicas observadas na sociedade capitalista”.

Em 1962, os trabalhos do educador Paulo Freire referentes à alfabetização de adultos ganham visibilidade. Preocupado com o problema do analfabetismo, ele desenvolve um método de alfabetização baseado nas palavras geradoras que faziam parte da realidade dos sujeitos. Com este método, Freire alfabetizou 300 agricultores que não tinham acesso às escolas em apenas 45 dias, assim, logo esse método se expandiu pelas zonas urbanas e rurais. Vale ressaltar que Freire desenvolveu esse método visando superar os altos níveis de analfabetismo desse período, pois não concordava com o modelo tradicional de alfabetização desenvolvido por meio das cartilhas e baseado na memorização e repetição.

A partir da década de 1980, marcada pelas crescentes críticas feitas ao modelo tradicional, o processo de alfabetização que era vigente nos contextos de 1930 e de 1960, já não correspondia às necessidades sociais da década de 1980, pois novas concepções, tanto do ponto de vista teórico, quanto pedagógico começam a surgir, e é nesse contexto que emergiu a noção de letramento, o qual recebeu essa designação “porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome” (SOARES, 2003, p. 34). Com o surgimento do letramento, a partir de 1980 as concepções referentes ao processo de alfabetização escolar começam a passar por grandes mudanças (LEITE, 2010).

Um dos principais estudos que contribuiu para a reflexão diante do processo de alfabetização durante todo esse contexto foi o da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), que desencadeou um processo reflexivo sobre uma nova concepção de aquisição e construção do conhecimento da linguagem. Este estudo não propõe nenhum método de ensino, mas colabora para um melhor entendimento sobre o modo pelo qual as crianças aprendem e compreendem a alfabetização para além da codificação e decodificação.

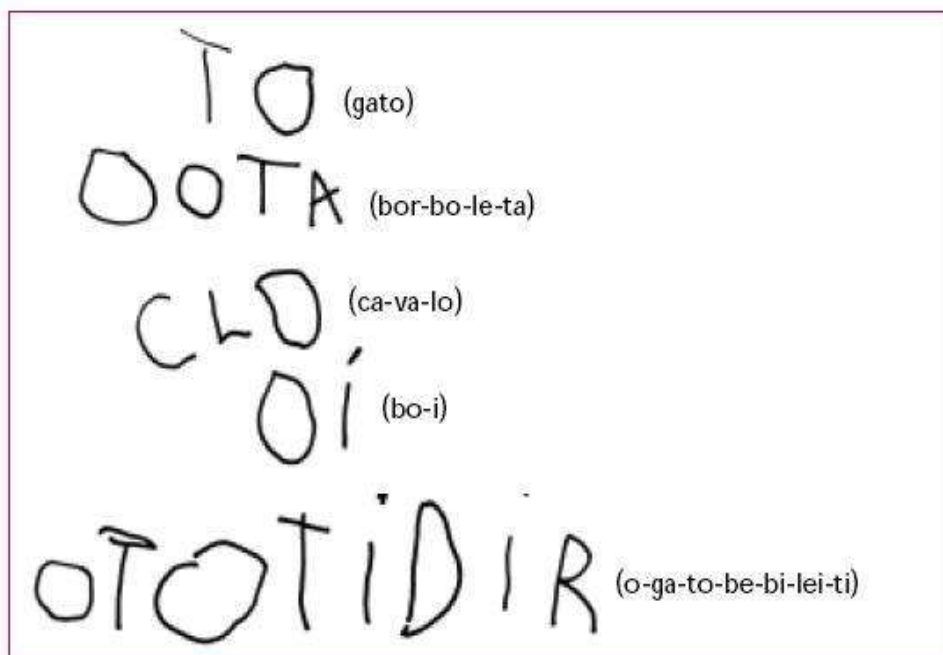
Ferreiro e Teberosky (1999) destacaram a partir dos resultados de sua investigação que o período de alfabetização se desenvolve a partir de quatro níveis: o pré-silábico, o silábico, o silábico alfabético e o alfabético. Para as pesquisadoras, no percurso da alfabetização é através da passagem por estes níveis que as crianças se apropriam da escrita alfabética, fato que levou a dimensionar as ações que direcionaram a alfabetização para ações que denotam a forma como o aluno é alfabetizado, ou seja, superou a metodização do processo de alfabetização para compreender os níveis a seguir.

No nível pré-silábico os alunos consideram que escrever é a mesma coisa que desenhar, rabiscar, fazendo mistura de letras, números, etc.



Fonte: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita> acessado em 09 de abril de 2019.

No nível silábico as crianças começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra e quando vão escrever utilizam uma letra qualquer para cada sílaba de modo a representar as sílabas da palavra, veja o exemplo abaixo.



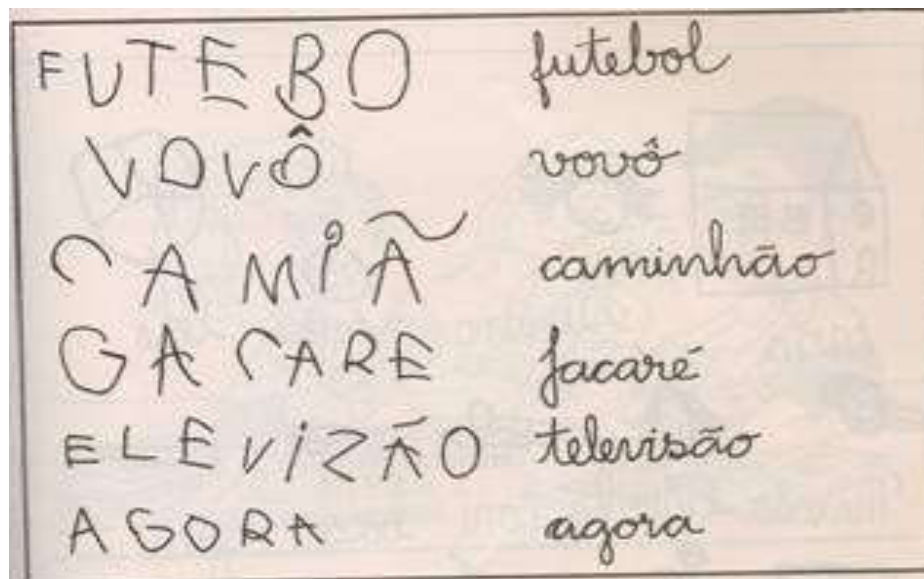
Fonte: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita> acessado em 09 de abril de 2019.

No nível silábico alfabético os alunos já conseguem fazer relação entre grafema e fonema na maioria das palavras que escrevem.



Fonte: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita> acessado em 09 de abril de 2019.

E no nível alfabético, ainda que os alunos em algumas situações não escrevam corretamente as palavras, estes já são capazes de fazer com maior precisão todas as relações entre grafemas e fonemas (COUTINHO, 2005).



Fonte: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita>: acessado em 09 de abril de 2019.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para abrir novos caminhos em relação à reflexão sobre o conceito de alfabetização e as metodologias empreendidas no processo, pois para esta, além do ensino grafofônico (letras/sílabas e fonemas) da linguagem escrita, o professor deve buscar subsídios para trabalhar com os alunos de diferentes níveis, de forma que não há um método de ensino igual para todos assim como ocorre na prática convencional, na qual os professores acreditavam que os alunos aprendiam com a mesma metodologia e no mesmo ritmo. Desta feita, diferente do processo de aquisição dos saberes da alfabetização “tradicional”, na aquisição baseada sob a perspectiva do letramento, as crianças devem ser letradas independentemente do nível que se encontre.

Assim, a partir da psicogênese da língua escrita surge uma nova percepção de alfabetização, a qual passa a ser vista não mais do ponto de vista perceptivo motor, mas conceitual, o que de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 289), consiste no “conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto”, ou seja, compreender a forma pela qual se dá a aquisição da escrita. Esse estudo embasou o rompimento com a concepção de linguagem escrita associada a códigos,

sons e memorização (teoria associacionista), e demonstrou que independente da compreensão acerca do sistema alfabético, as crianças enquanto aprendem a ler e escrever formulam suas próprias ideias e hipóteses em relação à escrita alfabética, tornando-se sujeitos do processo de aprendizagem (teoria construtivista) (FERREIRO, 1999).

Diante disso, Colello (2010, p. 84), salienta que a partir da década de 1990 as “recorrentes mudanças no plano social, político e educacional” fizeram com que o termo letramento “aparecesse de modo mais sistemático”. Vale ressaltar que a alfabetização e o letramento sempre se desenvolveram para atender às necessidades de uma dada sociedade, a alfabetização que ocorreu de 1549 até 1930, por exemplo, não apresentava problema em alfabetizar através do método tradicional, pois o sujeito que se pretendia formar correspondia aos interesses formativos desse período.

Desse modo, com as mudanças, e conseqüentemente com as exigências de cada período da sociedade, e com a escolarização da alfabetização, alfabetizar e letrar deixam de ser práticas somente informais para torna-se formal, afinal, na sociedade contemporânea “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 20), e isso é um dos fatores que compete a escola atual.

A partir da década de 1990 a alfabetização passa frequentemente a ser associada ao conceito de letramento (ALBUQUERQUE, 2007), que de acordo com Mendonça (2007, p. 46) “é um termo relativamente recente [...], e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais”. Em nota de rodapé do PCN de Língua Portuguesa o letramento também é definido como,

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997b, p. 21).

O letramento não é uma prática exclusiva da escola como é a alfabetização formal, porém este trabalho está voltado para o letramento que deve advir das práticas escolares para as práticas sociais. Com o surgimento do letramento uma nova inferência ganha destaque na percepção deste novo fenômeno, o qual é o de

ser, de certa forma, letrado, porém não alfabetizado, ou seja, não precisa saber ler e escrever para ser letrado.

Essa questão é defendida por autores como Soares (2003, p. 24), que ressalta que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado”. Rojo (2009, p. 11) também enfatiza que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento”. Compatibilizando as concepções destacadas nos PCN, por Soares (2003) e Rojo (2009), Albuquerque (2007, p. 16) ressaltam que,

podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

É possível ainda fazer esse diálogo com Freire (1989, p. 10), quando escreve o livro “A importância do ato de ler”, pois mesmo não se utilizando do termo letramento, já defendia uma alfabetização mais ampla e precedente à alfabetização escolar, desenvolveu também uma compreensão crítica a respeito do ato ler, o qual segundo ele, “não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

A “leitura de mundo” utilizada por Freire, destaca bem a questão do letrado sem ser necessariamente alfabetizado, pois em suas experiências de alfabetização, mesmo não sabendo ler palavras, este sujeito estava inserido em um mundo no qual predominava o uso da língua escrita, e mesmo não sabendo ler, já desenvolvia suas percepções acerca do mundo no qual estava inserido, principalmente nas relações sociais, de trabalho e financeiras.

De fato, são duas coisas muito relativas quando se trata de alfabetização e letramento, pois nem sempre uma pessoa alfabetizada terá ao mesmo tempo um alto grau de letramento, assim como pode haver pessoas letradas sem ao menos ter adentrado na escola. Soares (2003, p. 39) também ressalta que,

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Seguindo um exemplo mais detalhado, Colello (2010, p. 87) destaca,

o alfabetizado letrado como aquele que conhece o sistema e é capaz de usá-lo com competência; o analfabeto pouco letrado que se vê limitado em ambos os quesitos; o analfabeto letrado que, embora incapaz de ler e escrever, tem razoável compreensão da língua escrita; [...] e o alfabetizado pouco letrado, condição típica do sujeito que, mesmo conhecendo o código da escrita, mostra-se inábil no manejo de suas práticas.

Um ponto a ser evidenciado referente ao letramento é o emprego do termo “iletrado” e os vários tipos e níveis de letramento. Soares (2003, p. 32) utiliza o termo “iletrado”, mas não fornece um conceito mais claro quando delimita que iletrado é quem “não tem conhecimentos literários”. E levando em consideração que a mesma afirma ter diferentes níveis de letramento, seria possível então inferir que ela acredita em um possível nível zero de letramento, quando utiliza o termo “iletrado”?

Colello (2010, p. 76) refere-se somente ao termo “baixo letramento”, contudo também não deixa claro sua avaliação a respeito do nível de letramento, porém deixa a entender que o mesmo em sua percepção varia de baixo, médio ou alto.

A respeito do termo “iletrado”, Tfouni (2002, p. 23), destaca que o mesmo “não pode ser usado como antítese de “letrado”, assim, não existe pessoas com letramento “grau zero”, logo o que existe são “graus de letramento” que equivalem de baixo a alto grau, contudo uma pessoa nunca vai ter “grau zero” de letramento, pois sempre a mesma irá ter algum nível de conhecimento a respeito de algum gênero que permeia na sociedade. Ao contrário do letramento, a alfabetização tem como antônimo de alfabetizado o analfabeto, ou seja, alguém que não tem conhecimento nenhum sobre a leitura e a escrita.

Soares (2003, p. 90) destaca que a definição dos termos, alfabetizado, analfabeto, letrado e iletrado variam de sociedade para sociedade, pois são questões que vão depender do tempo, do contexto, das condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Na concepção de Tfouni (2002, p. 23) “o termo letramento não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme”. Seus estudos também têm demonstrado que necessariamente o sujeito não precisa ser alfabetizado para ter um raciocínio lógico acerca dos acontecimentos sociais, para esses aspectos o sujeito precisa sim, ser letrado. Por esse ângulo, Colello também destaca que:

O conceito de letramento abarca em si uma conotação plural [...]. Toda essa conquista é sempre relativa porque depende do contexto sociocultural de cada indivíduo e da sua possibilidade de manejar a língua para diferentes fins e com diferentes instrumentos (COLELLO, 2010, p. 105).

Bem como a definição de letramento destacada acima, Soares (2003, p. 58) assinala que os níveis de letramento também vão depender das condições sociais, políticas, culturais e econômicas, desta feita, não basta apenas cobrar o uso da leitura e escrita nas práticas sociais “é preciso que haja, pois, condições para o letramento”. Nas palavras de Soares (2003, p. 58), essas condições aparecem de duas maneiras bem simplificadas, cuja primeira “é que haja escolarização real e efetiva da população” e uma segunda condição “é que haja disponibilidade de material de leitura”.

De fato, são duas condições precípuas para desenvolver um alto grau de letramento, contudo, as condições necessárias não se esgotam apenas na escolarização e na disponibilidade de materiais, pois sabemos que nesse processo estão envolvidas questões subjetivas e que na maioria das vezes são inerentes às condições dos sujeitos.

Tomamos o exemplo de um aluno que vive à margem da pobreza, que tem dificuldades de aprendizagem, que não consegue assimilar os conteúdos, que não acompanha o ritmo dos demais colega da turma, e ainda, não tem nenhum incentivo e ajuda dos pais e até mesmo dos professores, assim, esse aluno se sente excluído e incapaz. Qual a probabilidade de permanência desse aluno na escola? Provavelmente é quase zero, contudo, é claro que com grau zero de letramento não vai ficar, dependendo das demais condições possíveis e de sua própria autonomia para buscar o conhecimento, mesmo que de mundo, seu grau de letramento pode ser de baixo, médio ou alto. Reforçando, isso vai depender também das condições subjetivas e inerentes do sujeito.

Para os defensores do letramento, a prática do alfabetizar letrando torna-se indispensável no processo de alfabetização, pois apenas a alfabetização em si, ou seja, o ato de ensinar a ler e escrever não será suficiente para a formação do educando, é preciso que além de aprender a ler e escrever, os alunos possam de fato aprender e compreender o lido e o escrito e apropriar-se desse conhecimento para utilizá-lo nas práticas sociais. Contudo, Santos e Albuquerque (2007, p. 96)

assinalam que existem “alguns equívocos na compreensão do que vem a ser alfabetizar letrando”.

Dentre muitos equívocos existentes mencionados pelos autores destacam-se a insignificativa introdução dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, pois somente a introdução esvaziada dos diferentes gêneros não será suficiente, afinal, os textos por si só não garantirão a compreensão acerca do seu significado e de seu funcionamento, e nem assegurarão a formação de sujeitos e leitores autônomos e proficientes. Outro equívoco é a forma que esses textos são utilizados, pois acabam tornando-se recursos para mera transcrição e para o ensino das palavras e sua decomposição. O processo de alfabetizar letrando abarca um significado muito mais amplo, pois:

Alfabetizar letrando é oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p. 98).

O letramento é uma prática que ocorre quando uma pessoa consegue entender a palavra escrita, quando consegue compreender a essência do que está lendo ou escrevendo e quando consegue fazer uso dessa linguagem pondo-as em prática na sua vida social diária.

Caro leitor veja bem a palavra “salubadeiros”. Você conseguiu fazer a leitura desta palavra? Você compreendeu o sentido e a natureza da mesma? Sabe o quanto essa palavra é significante para a sua vida pessoal e social? Você sabe utilizar-se dessa palavra nas práticas sociais?

Agora veja a palavra “educação”. Você conseguiu fazer a leitura desta palavra? Você compreendeu o sentido e a natureza da mesma? Sabe o quanto essa palavra é significante para a sua vida pessoal e social? Você sabe utilizar-se dessa palavra nas práticas sociais? No caso da primeira palavra, com certeza você conseguiu fazer a leitura da mesma, ou seja, conseguiu “decodificar” os símbolos da escrita alfabética, porém não foi além disso, pois ela não fez nenhum sentido, não é mesmo? Já a segunda palavra é possível que você tenha ido além da decodificação, pois você tem, nem que seja um pouco de conhecimento em relação a ela, até pelo fato de ser uma palavra bastante conhecida e de grande significado e importância no meio social.

No primeiro exemplo da palavra “salubadeiros”, é basicamente assim que acontece com a pessoa que é alfabetizada na perspectiva tradicional, esta irá conseguir decifrar os códigos da escrita, no entanto, se ela não possuir nenhum conhecimento em relação a mesma, não vai saber do que se trata e muito menos transformar em conhecimento. Já com a palavra “educação” é possível demonstrar o exemplo de uma pessoa que é alfabetizada e que tem algum grau de letramento a respeito da palavra e de seu uso social, e que pode transformá-la em conhecimentos em prol do seu processo de construção de aprendizagem e para o seu uso no contexto social, profissional, econômico, etc.

Para esclarecimento, a palavra “salubadeiros” não existe no dicionário, pois foi uma palavra qualquer elaborada apenas para utilizar como exemplo (o qual eu criei) para demonstrar como é o caso de uma pessoa alfabetizada na perspectiva tradicional (codificação e decodificação), e como é a condição das alfabetizadas sob o ponto de vista do letramento, as quais são estimuladas a interpretar, compreender, refletir, ter visão crítica e que saibam fazer uso desses conhecimentos nas práticas sociais.

A propósito, o letramento não surgiu para substituir a alfabetização, pois se por um lado é preciso que os educandos aprendam a codificar e decodificar os símbolos da escrita para aprender a ler e escrever, por outro é preciso também que os mesmos sejam inseridos na cultura letrada. Tanto a alfabetização quanto o letramento são perspectivas que ainda precisam ser repensadas nas práticas escolares, pois apesar de serem ações distintas, uma complementa a outra, e a associação destas perspectivas, torna-se essencial para o atendimento das demandas sociais de leitura e escrita.

Todas as novas concepções desenvolvidas para um novo paradigma de alfabetização provocaram algumas mudanças teóricas, metodológicas e pedagógicas, algumas pesquisas realizadas por alguns autores como Coutinho (2005), Santos, Albuquerque, Mendonça, Leal (2007), Marcushi e Dionisio (2007), Leite e Colello (2010), entre outros estudiosos, mostram que algumas escolas já exercem a prática do alfabetizar letrando, é bem claro que esses trabalhos não trazem uma receita pronta e acabada, mas no caso de alguns, mostram experiências realizadas e contadas sobre práticas de professores que proporcionam meios de trabalhar de tal forma.

Esse paradigma de alfabetização baseado na codificação, decodificação, repetição e memorização, mesmo depois de muitos estudos e pesquisas, essa prática perdura ainda no século XXI. Logo, pode-se perceber que a educação sempre veio passando por constantes embates e estudos na busca de melhoras no processo de ensino e aprendizagem, e para isso as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Constituição Federal (1988) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), foram criados para que a educação fosse regularizada, direcionadas sob orientações para melhor se desenvolver. No entanto, é bem claro que ainda falta muito para que se alcance as metas e os objetivos proposto por eles, pois a educação ainda passa por grande descaso, principalmente quando se refere ao desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento.

Alfabetização e letramento são práticas sociais historicamente construídas, e na sociedade atual a escola assume uma responsabilidade importante referente ao ensino da leitura e escrita, onde a formação de leitores e escritores vai depender, não exclusivamente, mas principalmente das práticas escolares. Contudo as várias reformas feitas na educação brasileira ainda não garantiram um ensino eficaz, que potencialize a formação plena dos discentes. As mudanças são percebíveis, mas não suficientes.

No âmbito das discussões das práticas escolares encontram-se dois fatores que se estendem historicamente com as transições sociais, as quais Lerner (2002, p. 29) chama de “rotina repetitiva e a moda”, que caracteriza o tão criticado tradicionalismo e as inovações educacionais as quais “em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representem algum progresso sobre o anterior, mas simplesmente porque são novidades”. A respeito disso, Leite e Colello (2010, p. 152) discutem que no sistema educacional essas transições na maioria das vezes “não passam de verdadeiros modismos que nem sempre transformam a realidade do ensino”.

De fato, mas não generalizando, em algumas escolas as novas concepções de alfabetização, as novas tendências pedagógicas não surtirem o efeito esperado, pois apesar das mudanças, as práticas consideradas tradicionais ainda se fazem presentes nas salas contemporâneas. Por um lado, temos que reconhecer que as práticas tradicionais, de certa forma contribuem em alguns aspectos na formação do educando, mas por outro lado, temos que ter consciência que as exigências sociais

estão se alargando cada vez mais e que não basta apenas dominar o código da escrita alfabética, é preciso saber utilizá-lo nas práticas sociais.

Se essas novas perspectivas educacionais são modismo ou não, se surtem efeitos esperados ou não, devemos também reconhecer que o surgimento do letramento trouxe contribuições importantes para repensar o processo de alfabetização e repensar o sujeito que se pretende formar, assim, despertou novos olhares a respeito do ensino da leitura e escrita os quais serão destacados a seguir.

3.1. Leitura, escrita e oralidade

Tratar da temática que envolve a alfabetização e letramento diz respeito aos aspectos ligados à leitura, escrita e também à oralidade. Na contemporaneidade a comunicação torna-se imprescindível para o ser humano, principalmente a comunicação escrita. Em relação a isso a escrita foi, e é, um dos principais instrumentos para o processo de comunicação na sociedade atual, pois abrange os mais variados meios de acesso aos conhecimentos históricos e socioculturais, então não há como não a mencionar como um dos fatores indispensáveis no processo social e educacional vigente que pretende formar o sujeito para as relações sociais requeridas pelas demandas sociais de leitura e escrita.

A escrita é uma linguagem que tem marco importante na história do mundo, pois foi principalmente através do surgimento da mesma que se tornou possível o registro de acontecimentos, aumentando assim, o registro e a velocidade de informações encontradas no mundo. A escrita acompanha também a evolução do ser humano, quanto mais o homem se desenvolvia em todos os aspectos, sociais, culturais, políticos e econômicos, a escrita também passava pelos mesmos processos. Se sabemos de muitos eventos importantes acontecidos no passado, também é graças aos registros deixados pelos povos antigos, acontecimentos esses que são importantes para entendermos e analisarmos reflexivamente o mundo em que vivemos e as mudanças que constantemente surgem no mesmo.

A escrita existe desde 3.500 a. C., a qual, com o passar do tempo foi apenas sendo aprimorada. O homem desde a pré-história vem buscando formas de comunicar-se e registrar através de várias maneiras pelas quais possam expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos. Essa linguagem surgiu num momento

histórico caracterizado pelo desenvolvimento de diversos elementos. Nesse sentido, Barbosa (1990, p. 34) ressalta que,

a escrita surge acompanhada de um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes. Observando os fatores geográficos, sociais e econômicos que conduzem ao desenvolvimento de uma civilização, notamos que o complexo de condições que se origina nesse momento histórico não poderia funcionar se não existisse a escrita.

A escrita está presente em diversos fatores que fazem parte de uma determinada sociedade, por mais que os meios de registros se desenvolvam com a globalização, a sofisticação das novas tecnologias como, por exemplo, a televisão, computadores, celulares e as câmeras digitais para registrar acontecimentos em áudio, vídeos, fotos, entre outros, a escrita ainda assim, permanecerá nesses meios de comunicação. A respeito disso Cagliari (1989, p. 113) esclarece que,

a memória coletiva dos povos passou a ter outros meios de materialização. Ninguém pensa numa gravação como escrita, mas é de fato uma representação magnética (ou digitada) dos sons, sendo de certo modo a maior sofisticação dos sistemas alfabéticos, operados agora não pela análise linguística, mas eletrônica da fala.

As novas tecnologias fazem parte de um mundo cada vez mais moderno e globalizado, elas estão conquistando espaço social, mas é importante lembrar que, não devemos deixar de lado as linguagens que estão por trás desses meios sofisticados, pois vivemos em uma sociedade cuja tecnologia predomina, e quem não acompanha essa evolução provavelmente tem menos chance de se desenvolver enquanto sujeito ativo e participativo, afinal, as tecnologias também estão diretamente ligadas ao processo educacional – assunto que será tratado na próxima seção.

Assim, é importante que os professores procurem meios e recursos metodológicos e pedagógicos para realizar atividades que contribuam e que incentive a leitura e a escrita, pois atualmente ainda encontramos crianças, adolescentes e adultos que apresentam pouco interesse em relação à prática desses fatores significantes na formação de leitores e escritores autônomos e competentes.

É quase impossível falar de escrita sem falar de leitura, pois esses dois aspectos estão entrelaçados, e além disso, “ler e escrever são construções sociais,

cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos” (SOARES, 2003, p. 13). Ler e escrever na sociedade contemporânea são ações precípuas para a ampliação de conhecimentos, para o desenvolvimento de diversas competências, habilidades e capacidades, contudo, na grande maioria das situações, a essência desses fatores são entendidas de maneiras equivocadas.

Ler e escrever são palavras familiares nas escolas e principalmente para os professores alfabetizadores, a essência e o sentido dessas ações é que são dificilmente colocadas em prática. Soares (2003) e Rojo (2009) destacam que ler e escrever são processos que embora complementares e interligados, são diferentes, logo, exigem técnicas, competências e habilidades diferentes. Neste sentido, ler e escrever vão além das habilidades de codificar e decodificar, ler envolve,

habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequência de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2003, p. 69).

Na concepção de Rojo (2009, p. 76), a leitura exige competências e habilidades de:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, saber ler reconhecendo globalmente as palavras, [...] capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.

Corroborando essas ideias, Porto (2009, p. 24) destaca que,

a leitura é entendida como um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre dois sujeitos – o autor do texto e leitor. É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização, como um ato social em que autor e leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo.

Tomando a concepção de leitura entendida por esses autores, pode-se perceber que, ler não é um processo tão simples quanto parece, em sua essência estão imbricados diversos aspectos que muitas vezes não são trabalhados em sala

de aula, capacidade e habilidades que não são desenvolvidas nos discentes. A decodificação é um fator que não deixa de ser importante durante esse processo, contudo a leitura não deve se esgotar aí, é preciso levar em consideração todos os outros elementos que fazem parte da essência do ato de ler.

Bem como a leitura, a escrita também abarca uma gama de habilidades que ultrapassam a codificação. Para Rojo (2009, p. 90), escrever envolve habilidades como:

Normalizar o texto, usando aspectos notacionais da escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e pontuação adequadas, aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.; *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades; *textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva e atribuindo-lhe coerência e coesão; *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar.

Na concepção de Soares (2003, p. 69) a escrita é entendida como,

um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita [...] a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente.

Observa-se através dos escritos que ler e escrever possuem suas especificidades e envolvem habilidades cognitivas e linguísticas muito mais abrangentes e complexas. Para Rojo (2009, p. 119), ensinar a ler e escrever é proporcionar o desenvolvimento das “diferentes formas de uso das linguagens e das línguas”. Verifica-se nas concepções dos autores que mesmo a leitura e escrita sendo fatores que estão interligados, são processos diferentes e que devem ser trabalhados almejando sempre a formação de leitores e escritores, afinal,

ensinar a ler e escrever é intensificar a inserção do aluno no contexto da cultura escrita, promovendo de maneira sistemática atividades que possam favorecer o seu processo de construção cognitiva, de tal modo que, desde o início, ele tenha de, simultaneamente, lidar com os aspectos notacionais (como se escreve) e discursivo (para quem ou para quem se escreve) da língua (COLELLO, 2010, p. 90).

Vimos que de acordo com alguns autores, a alfabetização corresponde à ação de ler e escrever, contudo vimos também que, aprender a ler e escrever não é um processo tão simples quanto parece, “pois envolve um conjunto de competências e habilidades” (ROJO, 2009, p. 61). Um exemplo simples destacado por Rojo (2009) e por Fayol (2014) é a dificuldade de fazer relações entre o som e escrita, o qual é um processo complexo principalmente quando são sons similares, mas, que dependendo da regra gramatical se escreve com letras diferentes.

Por que casa se escreve com “s” e não com “z”, qual é o som que mais se adequa a palavra? Entender essas e outras questões é um processo complexo e longo, e que na maioria das vezes podem não ser esclarecidas no decorrer do processo de escolarização, assim, a escrita correta dependerá basicamente da memorização. Desta feita, é possível notar que a aquisição da língua escrita não dependerá somente da codificação e da decodificação, nem somente da associação entre sons e letras, mas sim, de toda uma complexidade embutida nessas ações.

Dessa forma, percebe-se que a aquisição da língua escrita não é um processo fácil, e, conseqüentemente, ler e escrever em sua essência são desafios a serem superados pelas escolas a qual é a principal agência alfabetizadora, que tem o dever de inserir os sujeitos em um ambiente rico de aprendizagem, ou seja, inseri-los na cultura letrada, formando leitores e escritores autônomos. É fato, que trabalhar leitura e escrita em seu sentido pleno não é uma tarefa simples e nem de curto prazo, contudo é um compromisso que a escola deve assumir buscando sempre superar seus limites e desafios.

Lerner (2002) destaca que a escola tem dificuldade de incorporar seus alunos na cultura escrita¹, esclarece ainda que, o ato de ler e escrever desenvolvido pelas instituições escolares possui aspectos necessários, reais e possíveis. O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores autônomos, ativos, conhecedores, conscientes, críticos, reflexivos e empoderados das práticas sociais de leitura e escrita.

O real é que para se efetivar o necessário é uma tarefa difícil para a escola, pois as práticas escolares de leitura e escrita apresentam problemas árdios, visto

¹ Cultura escrita trata-se de práticas de leitura e escrita que dão significados ao exercício dessas ações e proporcionam a compreensão acerca do uso social da escrita. É o valor simbólico que a escrita representa em determinado grupo social na qual o uso da escrita predomina.

que, os propósitos de leitura e escrita na escola nem sempre correspondem aos que orientam essas ações fora dela. A fragmentação dos conteúdos, a avaliação estritamente escolar e a distribuição de direitos e obrigações entre os professores e alunos também são fatores que dificultam (LERNER, 2002).

Apesar do necessário estar imbricado por diversos problemas, ou seja, mesmo com todas as dificuldades para tornar a escola um ambiente real de leitura e escrita, ainda assim é possível conciliar as necessidades inerentes à escola ao propósito essencial do ato de ler e escrever, isso depende do esforço e do compromisso da instituição com a formação dos discentes, a qual deve buscar condições didáticas, metodológicas e pedagógicas que proporcionem a efetiva inserção dos sujeitos na cultura letrada. Assim, “analisar e enfrentar o real é muito duro, mas é imprescindível quando se assumiu a decisão de fazer tudo o que é possível para alcançar o necessário: formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 24).

Dessa forma, o ideal não é apenas alfabetizar o sujeito, mas alfabetizar letrando, por isso é importante que desde o início da escolarização sejam desenvolvidas atividades de leitura e escrita que levem os alunos a refletirem sobre o que estão lendo ou escrevendo, que essas práticas de leitura e escrita não sejam desenvolvidas em ambiente escolar somente como uma forma de manter os alunos ocupados ou como passa tempo, mas sim com a meta de formar leitores proficientes, ou seja, “um leitor proficiente é aquele que vai além da codificação das palavras ou expressões lineares ordenadas em textos” (PORTO, 2009, p. 28).

Dentro dos aspectos que se desenvolvem a escrita e leitura também está embutido nesses aspectos o desenvolvimento da oralidade, pois são fatores que estão entrelaçados. As mais variadas práticas de leitura e escrita são de fundamental importância para expandir o vocabulário e desenvolver a oralidade dos sujeitos, pois é nitidamente notável que falamos mais do que escrevemos ou lemos, afinal,

basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante. Portanto, mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma

bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 13).

Observa-se aqui a importância da leitura e da escrita na vida do ser humano, é preciso envolver os discentes nos mais variados tipos textos, aspectos esses que se bem trabalhados desde o ingressar da criança na escola, provavelmente a mesma irá ter mais facilidade de se comunicar, tanto através da linguagem oral, quanto da escrita. A inserção do sujeito nas mais variadas práticas de leitura e escrita enriquecem o conhecimento, expande o vocabulário e possibilita a formação de leitores e escritores críticos, reflexivos e autônomos, os quais buscam o conhecimento com independência.

Levando em consideração que a escrita é tão importante quanto a leitura para o desenvolvimento da oralidade é preciso que a criança desenvolva o hábito de praticá-las, afinal,

não há por que negar que a fala é mais antiga que a escrita e que esta lhe é posterior e em certo sentido dependente. Assim, a oralidade é uma prática social de grande penetração. Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações ditas “letradas”, continuamos povos orais. E mesmo os indivíduos mais letrados de uma sociedade falam muito mais do que escrevem. Veja-se que, em instituições de intenso uso da escrita como escolas, universidades e institutos de pesquisa, fazemos um uso muito mais intenso da fala do que da escrita, e os gêneros textuais orais são em maior número em todas elas. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 27).

Percebe-se que leitura, escrita e oralidade são fatores que estão entrelaçados e que em grande parte o bom funcionamento de uma dependerá do bom desenvolvimento da outra. É fato que, quando nos referimos às expressões orais e escritas isso vai ser relativo, ou seja, uma pessoa pode se expressar melhor por escrito, enquanto outra através da oralidade, mas é fato também que, ambas as expressões vão depender significativamente do uso que se faz da língua escrita. Desta feita, o exercício efetivo dessas ações é precípuo para a formação dos sujeitos, pois,

o ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade de, entre tantas coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de

organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e construir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir do direito à palavra (COLELLO, 2010, p. 77).

A escrita está interligada com a leitura e esses dois fatores, se trabalhados de forma produtiva até o término da escolaridade básica, poderão ajudar em diversos aspectos, bem como, no desenvolvimento oral da criança, o que será de grande importância em determinados momentos da sua vida social. Ao lado da escrita e da leitura, a oralidade também é um fator importante a ser desenvolvido e trabalhado durante o processo de escolarização. Com isso,

no processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções. Deve promover ainda atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa e coerente. O professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, leve o aluno não só a conhecer e usar a variedade linguística padrão, como também entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais (PORTO, 2009, p. 22).

A escrita e a leitura sendo um dos principais meios de comunicação social na contemporaneidade, mesmo depois do grande avanço tecnológico, no qual se usa cada vez mais a oralidade, são fatores que devemos dar o valor necessário, pois quase tudo vai depender da interação e do uso que fazemos das mesmas, afinal, até a oralidade dos dias atuais, ou melhor, a forma oral como nos comunicamos atualmente ampliou-se também graças à escrita.

Portanto, a escola como ambiente alfabetizador², e como a principal agência alfabetizadora, deve inserir os educandos em um ambiente rico de aprendizagem, pois esse ambiente alfabetizador requer a articulação dos processos de ensino aos de aprendizagem e não deve limitar-se ao ensino uniforme, linear, e cumulativo, mas sim, proporcionar aos sujeitos um ambiente de aprendizagem significativa, incorporando diversas experiências de leituras e escrita e os propósitos sociais da

² Ambiente alfabetizador a que o texto se refere, trata-se de tornar a escola um ambiente real de leitura e escrita, na qual o discente seja estimulado, desafiado a atribuir significado, que seja capaz de refletir o sistema de representação e que proporcione a compreensão da função social da escrita.

língua, tomando para si o máximo de informações e conhecimentos que são proporcionados através do exercício dessas ações (COLELLO, 2010).

Apesar da importância da inserção dos discentes em um universo rico em aprendizagem, vale ressaltar que, nem todas as escolas proporcionam ou tem condições de oferecer um ambiente alfabetizador capaz de desenvolver nos educandos as habilidades necessárias que possibilitem potencializar as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, ler e escrever tornam-se atividades esvaziadas, com o propósito reduzido apenas para que se aprenda a ler e escrever no sentido convencional.

Leitura e escrita são práticas sociais que antecedem o processo de escolarização, porém com a implementação das escolas e a escolarização da alfabetização, o processo de aquisição da língua escrita passa a ser objeto de estudo e ensino das instituições escolares, o que Lerner (2002, p. 33) chama de “transposição didática”³.

Na transposição didática da língua escrita, o processo de leitura e escrita torna-se fragmentado, pois são ações que se organizam e se desenvolvem através de um tempo estipulado. É importante salientar que, o tempo e a transposição didática são coisas inerentes tanto para as instituições escolares quanto para os professores. Com a fragmentação do ensino da língua escrita, o processo de leitura e escrita acaba perdendo suas identidades, suas especificidades. Partindo desse pressuposto, Lerner (2002, p. 34) enfatiza que,

a escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar - se transforma em “objeto de ensino”. Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam; é necessário selecionar-se algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo. A pressão do tempo é um dos fenômenos que, na instituição escolar, marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos, [...] a graduação do conhecimento leva ao parcelamento do objeto.

Apesar das questões inerentes ao professor, a atividade de ler e escrever deve ser orientada por um propósito, pois saber ler não se restringe a decodificação

³ O termo transposição didática trata-se da transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, no qual o conhecimento é parcelado, fragmentado para ser ensinado e aprendido.

fluyente lida pelos educandos e, escrever vai além da codificação ortográfica das palavras.

Portanto, podemos perceber que o ensino da língua escrita abarca uma complexidade de capacidades e habilidades, as quais acabam se tornando um desafio a ser superado tanto pelo professor quanto pelas escolas, mas vale ressaltar que, mesmo com todos os condicionantes e com os mais diversos fatores que interferem e influenciam no processo de ensino e aprendizagem da língua, é preciso que a escola como um todo busque superar seus desafios, preparando seus docentes e discentes para uma inserção ativa na sociedade contemporânea, pois conforme o passar dos anos, a sociedade muda, os contextos se transformam, as exigências aumentam, daí a importância de formar cidadãos alfabetizados e letrados, aspectos que serão abordados na seção seguinte.

4. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LIGADA À PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Os interesses sobre o ensino e a aquisição da língua escrita têm se destacado na contemporaneidade, afinal o mundo está marcado por uma crescente mudança conhecida como globalização e o desenvolvimento avançado das tecnologias da informação e comunicação. Antes de continuar sobre a importância da alfabetização ligada à perspectiva do letramento, será elucidado sobre modernidade e pós-modernidade, para proporcionar uma reflexão acerca das transformações e exigências do contexto atual.

Vivemos na atualidade em meio a diversos avanços e retrocessos nas mais diversas esferas sociais, um exemplo disso são as mudanças que ocorreram no âmbito educacional, mas que por hora ainda não alcançaram todos os objetivos desejados. Com essas mudanças sociais incessantes, a sociedade atual requer um paradigma de educação que coincida com as novas exigências. Subsistimos em uma grande diversidade de estímulos e experiências transitórias, marcadas principalmente pela globalização e pelos avanços das tecnologias, e nesse mesmo meio encontram-se as escolas com o papel primordial de formar sujeitos que possam integrar-se na sociedade contemporânea.

Segundo D'angelo, (2011), o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 pode ser considerado por muitos intelectuais como o palco de grandes e profundas mudanças sociais, esse período foi o propulsor das transições e, para muitos estudiosos, marca a passagem da modernidade para a pós-modernidade. Alguns consideram que essa transição ocorreu através da quebra dos paradigmas políticos, econômicos, culturais e sociais que sustentavam a modernidade, mas que já não condiziam com a sociedade em desenvolvimento, são paradigmas que já não sustentam mais o período considerado pós-moderno.

Na concepção de Habermas (2000, p. 05) o conceito de modernidade,

refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas

urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc.

Reforçando as ideias de Habermas acerca do conceito de modernidade, Giddens (1991, p. 08) ressalta que o termo “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

No livro “A condição Pós-Moderna”, Lyotard (2009) ao tentar explicar as mudanças que ocorreram no campo do saber nas sociedades consideradas desenvolvidas, aborda que a ruptura entre modernidade e pós-modernidade ocorreu no final de 1950, marcados por grandes conflitos sociais.

Sem dúvida, do século XVIII ao XXI ocorreram diversas mudanças significativas e notórias nas mais diversas esferas da sociedade. Uma das mudanças a ser destacada neste trabalho será as que ocorreram no cenário da educação, especificamente na alfabetização – como vimos na seção anterior, transições essas que perpassam desde o período da modernidade até a contemporaneidade.

Segundo D’Angelo (2011), a transição da modernidade para a pós-modernidade ocorreu no século XIX, com as grandes mudanças ocasionadas pela revolução industrial, revolução burguesa, das transformações urbanas e das mudanças no mundo do trabalho. Partindo desse pressuposto, Jameson (1985) acredita que a emergência da pós-modernidade está estreitamente relacionada à emergência desta nova fase do capitalismo avançado, multinacional e de consumo.

A transição da modernidade para a pós-modernidade é algo que ainda está em discussão, pois ainda não existe um consenso entre os estudiosos acerca do seu início, dessa forma, não temos uma data exata da sua origem. Alguns consideram que devido a essas inúmeras mudanças sociais do século XVIII até os dias atuais a designação “moderna” não seria mais adequada para nos referirmos à época atual, pois toda essa transição social, política, econômica e cultural, marca a passagem da sociedade moderna para a pós-moderna.

Contudo, outros estudiosos consideram que “as mudanças ocorridas nos últimos 50 anos não produziram um modo de viver, de pensar e de produzir conhecimento profundamente diferente” (D’ANGELO, 2011, p. 113), dessa forma, não consideram como algo que sustente o termo pós-modernidade.

Anthony Giddens (1991) é um desses pensadores que não aderiu ao termo pós-moderno, ele adotou o termo “modernidade radicalizada”, pois em sua concepção vivemos em um universo de eventos os quais não compreendemos na sua plenitude, e que também não está totalmente no nosso controle, dessa forma, não basta apenas inventar novos termos, mas sim, analisar novamente a natureza da própria modernidade a qual não foi abrangida suficientemente pelas ciências sociais. Este autor defende que “em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 09).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bauman, por exemplo, é um dos estudiosos que em um determinado momento de sua trajetória intelectual aderiu à ideia de pós-modernidade, a qual segundo ele começou em 1980, contudo ao escrever sobre a “Modernidade Líquida” (2000) percebeu a complexidade e a problemática que estava embutida nesse processo, que apesar de notáveis transformações ainda não adentramos na pós-modernidade.

Na concepção de Bauman permanecemos na modernidade, mas agora, em uma modernidade líquida, ou seja, as estruturas políticas, econômicas, sociais, educacionais, as relações entre outros se tornam voláteis, dinâmicas, assim não têm uma forma definida ou fixa, tudo muda incessantemente e tudo se desenvolve em incertezas constantes. Na sua obra intitulada “Tempos Líquidos”, Bauman (2007, p. 07) conceitua modernidade líquida como,

uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las.

Entendendo a sociedade como algo em constante transformação, Hall (2006) em sua obra intitulada “A identidade cultural na pós-modernidade”, utiliza-se do termo pós-moderno para explicar as mudanças que acarretaram no declínio, na fragmentação e no descentramento das identidades consideradas estáveis e unificada da modernidade. O sujeito, que antes possuía uma identidade fixa e estável, agora passa a ter uma identidade “móvel”, formada e transformada de acordo com as mudanças do meio no qual estamos inseridos. Destarte, à medida

que a sociedade entra em transição, o ser humano também se encontra submetido a transformar-se, adaptar-se e a integrar-se a essa nova realidade.

Boaventura Santos, ao tentar explicar os diferentes modos de vida na sociedade em transição (1999, p. 103) destaca que,

a relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de rupturas e momentos de continuidade.

Faz-se necessário destacar que, independente de estarmos ou não na pós-modernidade, são visíveis as mudanças ocorridas do século XVIII ao século XXI, dessa forma, independentemente dessa classificação de nomenclaturas, o mundo passou e continua passando por diversas transições, sejam elas satisfatórias ou não, devido a isso, a sociedade está exigindo cada vez mais dos sujeitos, os quais devem acompanhar, se adequar e inserir-se de forma ativa e efetiva nessas transitoriedades, pois todas essas transformações modificam não só as estruturas sociais bem como geram novos modos de viver individual e socialmente, requerendo um processo constante de construção e reconstrução do conhecimento e do próprio sujeito.

As mudanças ocorridas nas estruturas políticas, econômicas, educacionais, culturais e sociais já não são as mesmas do século XVIII, ainda existem esses fatores, contudo sob o molde da sociedade atual, ou seja, o modelo de sociedade agora é outro e conseqüentemente as exigências também já não são mais as mesmas. Na sociedade vigente é preciso repensar a formação e a preparação do sujeito para lidar com as complexidades das estruturas e das relações sociais transitórias, pois o aspecto efêmero, heterogêneo, individualista, entre outros é o que caracteriza a sociedade contemporânea.

É fato que as concepções acerca da modernidade e pós-modernidade embora amplamente aceitas ou não, estão presentes no campo científico. O que está em debate entre os defensores dessas perspectivas é estabelecimento dos fatores que caracterizam a transição ou não desses períodos. Um dos fatores sociais que sofreram modificações, por exemplo, foi o modelo educacional. A visão que se tem sobre o modelo de educação vigente nesse período considerado pós-moderno, é distinto do da modernidade, pois a essência de cada paradigma deve ser entendida conforme o contexto e exigências de cada sociedade.

Dessa forma, mesmo depois das mudanças que ocorreram no âmbito educacional dentre outras esferas da sociedade, considero que ainda não estamos na pós-modernidade, pois mesmo com a crescente globalização e com os constantes avanços tecnológicos, ainda não se produziram mudanças significativas na sociedade e em particular na educação, pois apesar de alguns países e grupos sociais estarem vinculados a grandes avanços, uma parcela considerável ainda não atingiu esse patamar.

Acerca dessas concepções, vinculo-me a linha de raciocínio desenvolvida por Bauman e Boaventura, acredito ainda não termos superado a modernidade, o que vem acontecendo na sociedade contemporânea são mudanças que ora ocorrem como planejado ou com os efeitos almejados e ora não se desenvolvem com sucesso nem alcançam os resultados esperados e, além disso, para a grande maioria das pessoas os benefícios da modernidade ainda não chegaram, quiçá da pós-modernidade.

Um exemplo disso são as mudanças que ocorreram no âmbito educacional brasileiro, especificamente na alfabetização, a qual inicia-se no período colonial (1549) com a chegada dos jesuítas. No período jesuítico a alfabetização objetivava promover o ensino da leitura e escrita para fins religiosos, desde então novas rupturas foram surgindo, afinal a sociedade estava evoluindo, as exigências iam se ampliando, as percepções acerca da formação do sujeito entravam em construção e reconstrução. Assim, várias mudanças e rupturas ocorreram desde a alfabetização jesuítica até os dias atuais, pois a sociedade é transitória e os paradigmas educacionais devem atender ao contexto vigente.

No contexto em que prevalecia o método sintético, por exemplo, não havia problemas alfabetizar de tal forma, pois o modelo de sociedade, o sujeito que se pretendia formar a partir do método sintético, correspondia às necessidades daquele tempo, correspondendo aos interesses sociais daquela época. Se para os que consideram que a pós-modernidade emerge no século XX, podemos aferir então que, a alfabetização na perspectiva do letramento são fatores pós-modernos, ou para os que seguem a linha de raciocínio de Bauman, são fatores da modernidade líquida que se fazem e refazem, constroem, desconstroem e reconstroem em prol de um objetivo.

Sumariamente a educação escolar contemporânea é vista como produtora, organizadora e comunicadora do saber, representante da cultura contemporânea, além de instrumento de transformação e emancipação social, porém esse discurso se contradiz em termos de prática, um exemplo simples, dentre outros, é a falta de investimentos, pois os investimentos na área da educação são muitos escassos e insuficientes, o que dificulta no progresso de uma educação de qualidade, o que gera muitas críticas acerca do papel da escola enquanto ambiente de ensino e aprendizagem.

Na sociedade considerada pós-moderna, voltada para a expectativa de emancipação social, o contexto educacional ganha um novo cenário. Junto com as demais mudanças sociais, a educação, especificamente no campo da alfabetização, também passa por um processo de transformação.

Atualmente a alfabetização está cada vez mais fazendo parte dos campos de pesquisas, torna-se uma pauta bastante discutida quando o assunto é a formação básica dos sujeitos, e com as constantes transições e exigências sociais atuais o processo de alfabetização ganha um novo sentido, contrário daquela alfabetização que foca basicamente na aquisição da leitura e escrita, ampliando-se para o conceito de alfabetizações.

Colello (2010), destaca que a prática voltada apenas para o ensino da leitura e escrita sem reflexão é um dos principais fatores que podem interferir no desenvolvimento de uma educação de qualidade desejada na contemporaneidade, pois o que é nitidamente visto, é que a grande maioria dos estudantes concluem a educação básica apenas alfabetizados, sabendo basicamente codificar e decodificar os símbolos da escrita. No entanto, muitos alunos ainda não têm competência de construir um texto com autonomia e de usar seus conhecimentos adquiridos na escola em prol da sociedade, o que é uma das questões relevante da sociedade atual.

As agências educacionais (família, escola, etc.) da pós-modernidade também marcadas por grandes mudanças, continuam passando por inúmeros embates, pois mesmo inseridas em um contexto que está em constante transformação “é preciso reconhecer que a tradição escolar da alfabetização em uma perspectiva mecânica e meramente instrumental ainda prevalece no país” (LEITE e COLELLO, 2010, p.

133), algumas escolas ainda mantêm práticas e currículos uniformes e unilaterais, o que conseqüentemente as distancia das reais necessidades da sociedade.

De acordo com a LDB / 9.394 de 1996, em seu Art. 22º “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No entanto, o que se percebe é que na educação básica muitos problemas interferem no desenvolvimento e na formação dos educandos, dificultando sua formação qualitativa, e que acaba não contribuindo para uma inserção social efetiva.

Um desses problemas são as dificuldades apresentadas por diversos alunos em relação à aprendizagem e conhecimentos voltados tanto para diversas áreas do conhecimento (História, Geografia, Artes, Matemática, Educação Física, Português e Ciências), quanto com os demais gêneros textuais que circulam na sociedade. No cenário educacional vigente, isso se estende até mesmo ao concluir a educação básica.

Os problemas educacionais vêm se estendendo ao longo dos séculos, sendo ocasionados por diversos fatores que comprometem não só a aprendizagem dos discentes, mas também a prática de muitos professores. A diversificação do conhecimento e a qualidade do ensino dos docentes são indispensáveis na formação do aluno, pois vivemos em um mundo no qual não basta apenas ser alfabetizado. Devido às exigências sociais, principalmente as de leitura e escrita, em atendimento a legislação vigente e a função social que a escola desempenha é primordial alfabetizar e letrar o educando para prepará-lo para a vida em sociedade.

Esse letramento não está ligado apenas ao ensino de conteúdos disciplinares de língua portuguesa e textos presentes nos livros didáticos, mas também faz parte desse processo o conhecimento produzido pelas diversas áreas, pois volto a enfatizar que nos diversos tipos de textos é possível ensinar a ler, escrever, interpretar e refletir com uma visão crítica à realidade da qual faz parte.

Diante do exposto, pode-se notar então que, uma parte significativa das escolas não prepara o aluno para a sociedade, pois devido a essas lacunas no ensino, os alunos terminam a educação básica sabendo apenas a ler e escrever, apresentando dificuldades para interpretar e refletir sobre o que foi lido ou escrito, e dificilmente conseguem fazer uso das linguagens nas práticas sociais, aspectos

esses que são indispensáveis no processo de letramento e leitura de mundo. Assim uma parcela considerável dos sujeitos ainda apresenta um estado de “analfabetismo funcional” bem como mostra (abaixo na tabela 1) o índice apresentado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Para proporcionar um melhor entendimento, antes de adentrar nos dados apresentados na tabela 1, explicitarei o conceito de analfabetismo funcional e sintetizarei sobre as características do INAF para proporcionar um melhor entendimento acerca das amostras da referida tabela.

Volto a ressaltar que o conceito de analfabetismo funcional foi criado por volta de 1930 e “caracteriza aquelas pessoas que, tendo se apropriado das técnicas de codificar e decodificar, não conseguiram fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16), pois apresentam dificuldades para compreender textos simples.

O INAF é um indicador anual que desde 2001 realiza estudos para medir os níveis de Alfabetização da população brasileira com idade de 15 a 64 anos. Os dados do INAF contam anualmente com a amostra nacional de 2.000 pessoas. A metodologia utilizada para a coleta dos dados são entrevistas domiciliares, questionários e testes práticos. As regiões são selecionadas por meio de sorteio de municípios e setores censitários, e a seleção das pessoas a serem entrevistadas se dá por cotas proporcionais segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. Os resultados são submetidos à Teoria da Resposta ao Item (TRI) para que se construa uma escala de proficiência (INAF, 2018).

O quadro 1 mostra os agrupamentos dos níveis de proficiência utilizados até 2011 e a nova estrutura implementada a partir de 2015. Observa-se que antes da atualização eram utilizados apenas 4 níveis, porém para se alcançar um melhor dimensionamento dos resultados esses níveis foram organizados em 5, bem como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Níveis de Alfabetismo – comparativo antes e depois da revisão em 2015

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: Inaf 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

Em consonância com os dados do INAF (2018), os níveis analfabeto e rudimentar, os quais permaneceram após a reestruturação, definem o analfabetismo funcional, enquanto os níveis básico e pleno, que compunham o grupo dos funcionalmente alfabetizados, foram reorganizados em elementar, intermediário e proficiente.

Iniciando com o grupo dos analfabetos funcionais, apresentaremos em consonância com o INAF as habilidades que caracterizam cada nível citado no quadro acima. O nível analfabeto caracteriza as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras, frases, etc. O nível rudimentar corresponde às pessoas que conseguem localizar uma ou mais informações explícitas em textos simples como, por exemplo, calendários, tabelas simples, cartazes informativos dentre outros.

Partindo para o grupo dos funcionalmente alfabetizados, o nível elementar corresponde às pessoas que conseguem selecionar uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências.

No nível intermediário deve-se possuir habilidades de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos realizando pequenas inferências, interpretar e elaborar síntese de textos diversos, sejam eles narrativos, jornalístico, científico, etc. relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião

ou senso comum. E, além disso, deve-se reconhecer o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.

O nível proficiente corresponde às habilidades de elaborar textos de maior complexidade com base em elementos de um contexto dado, devendo opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Corresponde também à resolução de situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvam fatores como o planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Explicado as características de cada nível, seguiremos para a tabela 1, a qual mostra dados quantitativos acerca das pesquisas realizadas desde 2001 até 2018, referentes aos níveis de alfabetismo no Brasil.

Tabela 1 - Níveis de alfabetismo no Brasil (2001-2018)

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

Podemos constatar que no grupo de analfabetismo funcional o número de analfabetos em 2001 cai de 12% para 4% em 2015, porém em 2018 esse número duplicou para 8%. No nível rudimentar notamos que houve redução de 27% em 2001 para 20% em 2009, no entanto no período de 2011 o percentual volta a subir chegando a 23% em 2015, e em 2018 há uma queda de apenas 1% em comparação com 2015.

No grupo dos funcionalmente alfabetizados podemos notar que no nível elementar no ano de 2001, o percentual de 28% aumenta para 42% em 2015, contudo já em 2018, esse total diminui para 34%. No intermediário notamos uma estagnação de 21% que vai de 2002 até 2007, já em 2009 esse total cresce para

27% e nos períodos de 2011, 2015 e 2018 oscila entre 23 e 25%. No nível proficiente podemos perceber que de 2001 até 2018 não ocorreram aumentos consideráveis, pois o percentual ficou praticamente estático no decorrer dos anos, apresentando apenas um declínio no ano de 2015.

Dessa forma, no ano de 2018, em um total de 100% dos participantes, 29% destes se enquadram no grupo de analfabeto funcional e 71% no funcionalmente alfabetizado. Fazendo uma comparação entre 2001 e 2018 podemos notar que houve uma queda 10% dos analfabetos funcionais, enquanto nesses mesmos períodos ocorreu um aumento de 10% dos funcionalmente alfabetizados.

Vale ressaltar que essas estimativas compreendem apenas ao total de 2 mil pessoas que participam anualmente das pesquisas do INAF, assim, podemos observar que, ainda há um percentual significativo de pessoas que se encontram na categoria de analfabeto funcional, pois desse quantitativo de 2 mil (100%) componentes, 580 (29%) correspondem ao número de sujeitos que se enquadram nessa categoria.

Dessa forma, fazendo uma comparação entre o grupo dos analfabetos funcionais que somam o total de 30% e os que correspondem ao grupo dos funcionalmente alfabetizados, destacando principalmente os níveis intermediários e proficientes agregando o total de 37%, não se destacam muitas diferenças no quantitativo percentual correspondente ao ano de 2018.

Através das informações apresentadas podemos notar que o processo de alfabetização ligado à perspectiva do letramento ainda se desenvolve de maneira insuficiente, levando em consideração os resultados dos dados, são poucas as pessoas que de fato desenvolveram um nível proficiente de leitura e escrita. Considerando que alfabetizar envolve processos distintos e complexos (leitura e escrita), associar esses fatores ao letramento pode tornar o trabalho do docente mais difícil, principalmente considerando as realidades e condicionantes na qual o ensino se propaga.

O trabalho de alfabetizar e letrar se torna ainda mais complicado quando nos referimos aos professores dos anos iniciais, os quais devem dar conta de ensinar todas as disciplinas com o intuito de, juntamente com a escola, desenvolver as diversas capacidades dos alunos.

De acordo com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os mesmos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997a, p. 47), essas são algumas capacidades que os alunos devem desenvolver durante a escolaridade, e que na maioria das vezes tais objetivos não são alcançados.

No PCN ainda é destacado sobre o papel a ser desenvolvido pelo professor com objetivo de alcançar tais metas. É enfatizado que,

O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar (BRASIL, 1997a, p. 48).

O papel do professor enquanto mediador do conhecimento é imprescindível, pois não basta apenas focar nos textos presentes nos livros didáticos ou conteúdos disciplinares ligados ao ensino escolar. É fato que todas as disciplinas presentes na grade curricular da escola são indispensáveis para a formação plena do indivíduo, no entanto, o professor não deve se restringir aos textos dos livros, deve sim fazer uso de outros que circulam na sociedade e que também podem ser trabalhados nas disciplinas, pois os textos extraescolares também podem ser de cunho científico, histórico, geográfico, artístico, literário, matemático, dentre outros.

Cada uma dessas disciplinas tem conhecimentos que vão além dos livros didáticos, todas têm um histórico social importante para estarem presentes na grade curricular da escola, têm uma função e um aprendizado que influenciam de forma positiva ou negativa no convívio social e na formação do sujeito. Dessa forma, os alunos devem ter consciência do porquê é indispensável se apropriar dos conhecimentos proporcionados por essa diversidade, e em que esses conhecimentos podem contribuir para a vida social, afinal na contemporaneidade as exigências são maiores, e sendo assim,

é necessário que haja práticas de alfabetização e de letramento nas salas de aula, em que as crianças se interajam na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento de diferentes tipos e gêneros de material escrito para assim compreenderem a função social que a leitura e a escrita trazem. Contudo, é importante reconhecer as possibilidades e necessidades de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrar

alfabetização e letramento, sem perder, a especificidade de cada um desses processos (ALMEIDA e FARAFO, 2014, p. 210).

Com essas novas perspectivas presentes na sociedade considerada pós-moderna, os professores das séries iniciais devem estar atentos para esses aspectos, de forma a introduzir o letramento durante o processo de alfabetização sem causar seus esvaziamentos e sem deixar de lado as características dessas duas ações, pois se o mesmo não souber conciliá-los isso pode até interferir no processo de aprendizagem, pois “entre as muitas causas que contribuíram para o esvaziamento das práticas alfabetizadoras, destacam-se as dificuldades para a apropriação das novas ideias” (LEITE e COLELLO, 2010, p. 139).

Essas novas perspectivas buscam uma melhora na qualidade do ensino, embora nem sempre seja possível alcançar tais finalidades, além disso, é fato que essas novas ideias estão nos discursos de muitas instituições escolares, porém se esgotam no discurso e não se efetivam na prática, ou seja,

a assimilação de novas ideias por si só não garante a transformação do ensino. Ainda que o professor esteja de posse de um “novo” referencial teórico em prol do “alfabetizar letrando”, não se pode dizer que ele tenha condições de desenvolver, em sala de aula, um trabalho capaz de imprimir ao ensino da escrita o viés funcional e socialmente emancipador. Para além das concepções inovadoras, é preciso investir no ajustamento das condições de trabalho e, sobretudo, na construção de uma transposição didática que possa transformar princípios conceituais em efetivas práticas pedagógicas (LEITE e COLELLO, 2010, p. 134).

Portanto, devido às constantes mudanças sociais, e as rupturas do paradigma educacional, e especificamente da alfabetização, notamos que muitas coisas melhoraram com o intuito de atender as exigências sociais de leitura e escrita, porém, ainda existem muitas lacunas nas práticas atuais de ensino, bem como no processo de alfabetização. Desta feita, os professores devem ter consciência do quão sua prática metodológica e pedagógica é importante para a construção do conhecimento dos discentes e para a formação do sujeito como um todo, com isso, as escolhas metodológicas e os recursos utilizados no desenvolvimento do ensino e aprendizagem devem contribuir nesse processo formativo.

Diretamente ligada às práticas metodológicas e pedagógicas da escola e às práticas de alfabetização e letramento, encontram-se também as tecnologias da informação e comunicação, que do mesmo modo, na contemporaneidade surgem como um fator inovador para o processo educacional, contudo por vezes, não

surtem os efeitos esperados, tornando-se um adversário temeroso para alguns professores, como veremos no tópico a seguir.

4.1. Educação na era tecnológica: os desafios da alfabetização e do letramento frente às tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade.

Devido às constantes mudanças sociais, as tecnologias também estão cada vez mais tomando espaço em discussões nas mais variadas áreas de conhecimento possíveis. A inserção das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos âmbitos escolares pode possibilitar mudanças significativas na maneira de aprender dos sujeitos envolvidos no processo educacional. No uso destes recursos estão embutidos aspectos positivos e negativos, principalmente referente ao processo de construção do conhecimento, do desenvolvimento da aprendizagem significativa e crítica do educando e da prática exercida pelo docente.

Um dos aspectos que a escola não pode ignorar é a presença das tecnologias da informação e comunicação, pois quer queira ou não, elas estão presentes na sociedade, elas fazem parte da vida cotidiana, além disso, elas dispõem de uma gama de informações e possibilitam diversas modalidades de comunicação. Mas, é em relação a essas informações e comunicações, que as instituições devem saber trabalhar, pois como afirma Barbosa (2007, p. 198), “com tanta informação disponível e tanto “lixo” produzido pela cultura de massa, cabe à instituição de ensino formar alunos mais cultos, críticos e reflexivos, com capacidade de opinar”.

As TIC chegaram também na Educação, entendidas como um meio pelo qual se conecta o professor, a experiência pedagógica e o estudante para aprimorar o ensino (GEBRAN, 2009). As tecnologias podem ser utilizadas como um instrumento de construção da autonomia de professores e alunos, uma vez que trazem consigo novas possibilidades e desafios para ambos, pois a utilização desta, pode ou não, contribuir no processo educacional como um todo, afinal, a melhoria da qualidade na educação não está nas tecnologias em si, mas também na forma como são utilizadas. Dessa forma, “não basta, porém, a escola integrar-se às novas tecnologias: é necessário que professores e alunos saibam utilizá-las de maneira a dominar seu imenso potencial” (MORAES, 2006, p. 147).

Por estarem fortemente presentes na sociedade, não pode haver essa separação entre a educação formal e as tecnologias da informação e comunicação, afinal, devido a todas essas transições sociopolíticas, socioculturais e socioeconômicas, é precípua que as instituições escolares acompanhem essas mudanças sociais e tecnológicas, e que principalmente, tenham condições e assimilem a utilização destas em prol do ensino e aprendizagem. Libâneo (2007, p. 55), ressalta que,

os vínculos entre práticas educativas e processos comunicativos estreitam-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões: os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais.

A educação é um dos fatores essenciais na vida dos sujeitos, e com os avanços tecnológicos essa educação se insere em um novo cenário, trazendo aspectos positivos e negativos para o âmbito educacional, pois com o avanço tecnológico, principalmente com a disseminação da tecnologia da informação e comunicação surgem novas possibilidades de conhecer e aprender.

Dentre os pontos positivos acerca do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, pode-se citar a acessibilidade de diversos gêneros textuais disponível eletronicamente, proporciona aos professores e alunos o contato com conhecimentos produzidos nas diversas áreas, possibilita o desenvolvimento da autonomia na busca pelo saber, pode tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, fácil acesso à informação, facilita a vida dos sujeitos, oportuniza novos meios para adquirir conhecimento, etc.

Quanto aos pontos negativos destacam-se, distorções de informações, falta de privacidade, acarreta ao isolamento e individualismo, pode gerar distração e falta de atenção nos alunos, o uso indevido das ferramentas pode trazer sérias consequências ao ensino e aprendizagem, falta de capacitação e instrução para o uso das ferramentas, dentre outros.

A tecnologia não é algo que surgiu recentemente, ela sempre existiu na sociedade, esta apenas foi se aperfeiçoando e ficando cada vez mais sofisticada. Um dos grandes desafios da educação formal contemporânea é desenvolver formas de utilizar e incorporar os recursos tecnológicos como mecanismos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem, pois mesmo com a inserção destes no

âmbito educacional, quando nos referimos à integração e adequação destes recursos, isso pode se tornar um obstáculo para muitos professores, principalmente para aqueles que ainda estão estagnados no seu ofício e que não veem as tecnologias como sua aliada, afinal, “é certo que as práticas docentes recebem o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar” (LIBÂNEO, 2007, p. 67).

Saliento ainda que, não são todas as escolas que dispõem desses recursos tecnológicos. Atualmente torna-se essencial a inserção das tecnologias informacionais no âmbito escolar, de forma que desde as séries iniciais os alunos sejam estimulados a lidar e saber usar estas para se tornarem pesquisadores autônomos, críticos e reflexivos, para ampliarem seus conhecimentos, suas habilidades e capacidades. Nessa mesma linha de raciocínio, cabe citar a formação tecnológica do professor, pois no cenário educacional vigente torna-se precípua que estes tenham uma formação que abranja também o uso das tecnologias, assim, os docentes igualmente aos discentes devem ser inseridos e estimulados a aperfeiçoar-se sempre.

As escolas como um todo não podem fechar as portas para esses fatores, pois a informação tecnológica e a comunicação é um direito dos sujeitos, principalmente no cenário sociopolítico, sociocultural e socioeconômico pelo qual o nosso país está passando atualmente. Além disso, as mudanças ocorrem de maneira repentina, e é imprescindível que as escolas acompanhem essa transição e que busquem a oferta de qualificação para seus profissionais de forma que estes busquem melhorar enquanto profissionais e que possam tornar suas aulas mais atrativas e instigadoras, afinal, “os alunos de hoje demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e a motivação na escola” (VIEEN, 2009, p. 27).

Outro aspecto importante a ser destacado é o entendimento sobre informação e comunicação, afinal, esses fatores são essenciais na sociedade atual, mas o cerne da questão é como está se desenvolvendo nas mais variadas esferas sociais, inclusive nas instituições de ensino, a visão dos sujeitos referente a essas informações disponibilizadas pelas mídias. Será que toda informação disponível está possibilitando a comunicação entre o emissor e o receptor? Como os sujeitos

dialogam com estas? E como as escolas fazem para discernir o que é importante ser abordado ou não e como será abordado de forma que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do educando? As tecnologias da informação e comunicação estão colaborando no processo de alfabetização e letramento?

Essas questões devem ser levadas em consideração, e merecem um olhar mais aguçado sobre como a escola está trabalhando com as tecnologias da informação e da comunicação, pois devido a essa gama de informação, inclusive em tempos de *Fake News*, é fundamental que discentes sejam estimulados a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre o que é transmitido pelas mídias, pois de acordo com Vieen (2009, p. 28) “as crianças de hoje parecem não criticar e muito menos refletir sobre o que digerem por meio da televisão e da internet”.

As figuras abaixo ilustram alguns dos meios de informação e comunicação que estão presentes na sociedade. Nota-se que estamos rodeados de ferramentas informacionais, que proporcionam e disponibilizam todo e qualquer tipo de informação e comunicação e que por vezes manipulam seus receptores, daí surge e cresce de importância a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de saber discernir o que é apresentado pelas mídias.





Fonte: https://www.google.com/search?q=meios+de+comunica%C3%A7%C3%A3o+e+informa%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbs=rimg:CRQmk0eS2nDKvZOOhOvd657&dpr=1#imgrc=_ acessado em 29 de outubro de 2018.

Dessa forma, não basta apenas alfabetizar tecnologicamente, mas sim, letrar para que os discentes se tornem sujeitos da contemporaneidade. Nas palavras de Xavier (2007, p. 147) na sociedade contemporânea, os profissionais da educação precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para “alfabetizar na perspectiva do letramento e letrar digitalmente o maior número de sujeitos”, para que estes possam saber lidar com essas gamas de informação e comunicação disponíveis nos meios tecnológicos.

A informação aqui tratada equivale a instruir, transmitir algo a alguém, enquanto a comunicação refere-se à maneira como a informação é entendida, processada pelo receptor. A comunicação ocorre quando leva o indivíduo a pensar, a refletir sobre aquilo que está sendo informado, ter uma visão crítica sobre o que está sendo transmitido. Embora em alguns casos esses termos apareçam como sinônimos, em outros podem significar ideias diferentes, isso vai depender do contexto.

Seguindo a linha teórica da alfabetização ligada à perspectiva de letramento, podemos dizer que ser alfabetizado tecnologicamente significa conhecer os diversos meios tecnológicos da informação e comunicação. Ser letrado tecnologicamente constitui em saber usar e lidar criticamente com essa gama de informação e comunicação disponíveis nos meios das mídias, as quais têm o poder de incentivar e manipular os sujeitos.

Vieen (2009, p. 28) ressalta que, “boa parte de nosso comportamento é influenciado pelo contexto social no qual crescemos. O que as crianças fazem e o que pensam é resultado da interação com o que está ao seu redor”, por isso cresce de importância o saber trabalhar com as TIC’s no âmbito educacional em prol de todos que estão envolvidos nesse processo.

As tecnologias da informação e comunicação tornam-se uma das ferramentas imprescindíveis na formação do sujeito, pois além de poderem incrementar a prática docente e a aprendizagem do discente, ainda contribuem para a ampliação das “possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações pode ocorrer em qualquer tempo e espaço” (OTTO, 2016, p. 09).

Ainda é importante destacar que, com o avanço tecnológico, e com a disseminação das TIC, exige-se cada vez mais dos professores na sociedade atual, e a culpa da má qualidade do ensino, da falta de preparo do docente e do fracasso do aluno quase sempre é atribuída a suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Com as mudanças ocorridas no ambiente social e educacional, os problemas e as dificuldades de aprendizagem recaem quase sempre na prática do professor, contudo, esses fatores não estão relacionados somente à prática docente, estão relacionados também ao sistema de ensino, às famílias, as quais geralmente acham que a educação do filho é somente dever da escola, e a escola como um todo, a qual sabe de suas reais necessidades e possibilidades. Acerca dos problemas que enfrentamos no que diz respeito à aprendizagem dos sujeitos, Gatti (2010, p.1359) destaca que,

múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Assim, é indispensável que as instituições escolares busquem juntamente com seus professores superar seus medos e tentar suprir suas necessidades, pois o exercício da atividade docente e o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, principalmente em uma sociedade marcada pelo avanço das tecnologias, torna-se

cada vez mais complexo, e se apresenta basicamente em duas vertentes. A primeira refere-se à prática insatisfatória exercida pelos professores, a qual não está relacionada somente aos métodos ou a falta de formação continuada, mas também ligada aos mais diversos fatores como a falta de tempo e flexibilidade para planejamento das atividades e aperfeiçoamento, condições de trabalho, ausência de profissionais para instruir o professor a trabalhar pedagogicamente com as tecnologias, além das questões subjetivas, entre outros.

A segunda está relacionada às dificuldades de aprendizagens apresentadas por muitos alunos, dificuldades essas que não estão ligadas somente à prática do professor. Estão também embutidas nesses aspectos questões como a ausência de acompanhamento familiar, as condições físicas e psicológicas dos alunos, clima do ambiente relacional, estrutura física da escola, a organização e a cultura curricular, as políticas educacionais e sociais nas quais a escola e todos que fazem parte do processo educacional estão envolvidos, etc.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que, as tecnologias têm seu lado positivo/bom e negativo/ruim. De um lado temos os diversos recursos para buscar conhecimento, aprender, ampliar nossas faculdades, habilidades e capacidades, de outro temos que tomar muito cuidado com os mais diversos perigos existentes no uso desses recursos.

Ao mesmo tempo que a inserção destes recursos é importante nas escolas, também pode se tornar dificultoso, mas é claro que isso vai depender da forma como esses são vistos e utilizados. Desta feita, o professor não deve esperar somente pelas ações governamentais ou institucionais, esse deve ter autonomia de buscar o conhecimento e o aperfeiçoamento para então ensinar, pois só se ensina aquilo que se aprende, assim,

com o aparecimento de novos meios de comunicação, podemos enriquecer extraordinariamente o processo de ensino, mas, ao mesmo tempo, podemos complicá-lo. Ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais do que informar. Nesse novo cenário, muda o papel do professor: ele é orientador e precisa ter uma boa base teórica, saber comunicar-se, estar sempre atualizado, refletir sobre as informações trazidas pelos alunos, aprender e interagir com o aluno (BARBOSA, 2007 p. 189).

É fato que as mazelas encontradas na educação não são culpa somente dos professores, contudo em sala de aula o professor é o principal mediador do conhecimento, e sua prática tem grande influência no desenvolvimento das

aprendizagens dos educandos, daí a importância do docente estar sempre aprimorando seus conhecimentos e buscando sempre novos meios de exercer seu ofício, além disso,

o professor precisa convencer-se de que realmente a tecnologia pode ajudá-lo. Para isso, deve conscientizar-se das reais capacidades e do potencial da tecnologia para que possa selecionar qual a melhor utilização a ser explorada com um determinado conteúdo (BARBOSA, 2007, p. 189).

As ferramentas tecnológicas desempenham um papel de suma importância para a aquisição da aprendizagem, contudo devemos saber como utilizá-las para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, pois combinado ao crescente avanço tecnológico surge também a necessidade de profissionais habilitados e competentes para atuar com esses recursos. Almeida (2001, p. 72) destaca que,

o professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à conseqüente constituição de redes de conhecimentos.

Com o passar do tempo e devido as grandes mudanças, uma parte das escolas vêm modificando sua metodologia e sua prática pedagógica para propiciar a aquisição do conhecimento, contudo, é fato que nem todas as escolas acompanham e se adequam as novas exigências sociais. Algumas escolas adotam certas tecnologias como por exemplo os computadores, contudo suas metodologias e suas práticas permanecem as mesmas, consideradas tradicionais e monótonas. A respeito disso, Vieen (2009, p. 13) argumenta que, “o problema é que as escolas ainda tentam transferir o conhecimento como se fazia há 100 anos. Isso não seria um problema se toda a estrutura da nossa sociedade ainda fosse a mesma, mas esse não é o caso”.

É importante destacar que há uma série de fatores que contribuem para que a educação, a metodologia, a prática, o ensino, etc. se desenvolvam da forma como destacado acima. E esses elementos podem estar ligados aos mais diversos elementos, como a falta de recursos financeiros para manter o computador e a internet em funcionamento, falta de oferta de formação qualificada que possibilite aos professores os domínios desses recursos, falta de interesse do próprio professor, falta de apoio pedagógico nas atividades, entre outros. Desta feita, a

culpa não é somente do professor, mas sim, de todos esses fatores que influenciam e interferem na sua prática.

A inserção das tecnologias na escola ainda se constitui em um desafio a ser superado, pois são vários os fatores que interferem e colaboram para uma boa ou não inserção e aceitação desses recursos. Somente a inserção das Tics nas escolas não desencadeia mudanças positivas, é preciso que haja um conjunto de práticas que almejem de fato a articulação das tecnologias e da aquisição do saber.

As ferramentas tecnológicas quando utilizadas corretamente e planejadas, podem enriquecer a prática pedagógica e contribuir em grande escala no processo de ensino e aprendizagem. Destarte, é precípua que as políticas públicas, o corpo docente, juntamente com a gestão escolar, busquem meios de superar esses desafios encontrados na utilização e adequação dos recursos tecnológicos, almejando sempre uma educação significativa e de qualidade, afinal as escolas,

tem por obrigação oferecer os meios para o professor se preparar para o uso da tecnologia em seu dia-a-dia. Para iniciar essa caminhada temos que da adaptação do professor às novas tecnologias, temos que combater o preconceito de alguns professores que não vêem o uso dos recursos tecnológicos como seu aliado, ou por insegurança, ou até mesmo por comodidade (BARBOSA, 2007 p. 187).

As tecnologias em salas de aulas podem ser uma ferramenta aliada ao processo de alfabetização e letramento dos discentes, bem como, na formação e qualificação do professor.

Com as novas formas de organização e produção do conhecimento os alunos devem participar de distintos meios de aquisição do conhecimento, pois a alfabetização vista como um processo que possibilita a aquisição da leitura e escrita e o letramento como o uso que se faz destas é possível desenvolver essas ações também por meio das tecnologias, o que conseqüentemente possibilitará alfabetizar e letrar-se tecnologicamente. Só lembrando que isso não é uma tarefa específica da escola ou do professor, como também da família e de todos os setores da sociedade.

O processo de alfabetização ligado à perspectiva do letramento, por ser um novo paradigma na contemporaneidade, exige mais habilidades, competências e capacidades, tanto dos professores, quanto dos alunos. Na sociedade marcada pelas tecnologias e pelas exigências da formação plena dos professores e

discentes, uma nova modalidade de aquisição do saber e do conhecimento surge, o que Xavier (2007, p. 133) chama de “letramento digital”, que corresponde ao desenvolvimento do domínio de informações e habilidades mentais.

Xavier (2007, p. 140) destaca que “a principal condição à apropriação do letramento digital é o domínio de letramento alfabético”, ou seja, para se apropriar do letramento digital é preciso dominar o sistema de escrita alfabética, é preciso saber ler e escrever. O autor preconiza que “somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital”. Em partes, pode-se concordar com Xavier, contudo, o sujeito não precisa necessariamente saber ler e escrever para manusear, por exemplo, um celular, computador ou para usar a internet.

É fato que, para os acessos mais complexos, saber ler e escrever é essencialmente necessário, porém não é o único meio de desenvolver tais habilidades e capacidades, pois o que explica uma criança de três ou quatro anos de idade, a qual ainda não se apropriou da escrita alfabética, manusear um computador ou um celular e acessar seus aplicativos? Será que nessa mesma condição essa criança pode ser considerada “analfabeta digital” ou “iletrada digital”? Nesse caso é perceptível que mesmo não sabendo ler e escrever as crianças já entendem, mesmo que superficialmente, a função e os sistemas de navegação da ferramenta tecnológica.

As crianças da contemporaneidade já nascem rodeadas de aparatos tecnológicos, se desenvolvem em um mundo mais transitório e dinâmico, os conhecimentos prévios já são amplamente produzidos devido aos múltiplos recursos tecnológicos, a escola não é o único ambiente de aprendizagem e o professor já não é o detentor do saber. Segundo Xavier (2007, p. 137), para que o professor possa acompanhar as audácias da geração digital, ele também precisa transformar sua prática pedagógica tornando-se:

- Pesquisador, não mais repetidor de informação;
- Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a ser assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

As tecnologias da informação e comunicação propiciam novas maneiras de aquisição do saber, de usos sociais da leitura e da escrita, porém não basta apenas inserir as tecnologias em sala de aula, deve-se fazer uso efetivo dessas ferramentas, de forma que essas possam de fato contribuir no processo educacional formal e conseqüentemente informal.

Assim, quando se trata da prática do professor e da aprendizagem dos alunos são vários os fatores que influenciam e interferem no processo de ensino-aprendizagem. Se tratando do processo educacional como um todo, seria injusto atribuir a culpa somente às práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, quando todos os envolvidos neste processo podem ter uma parcela de culpa. Contudo, em sala de aula o professor é a peça fundamental para mediar o conhecimento, e sua prática tem grande influência no desenvolver das aprendizagens dos educandos, o que torna precípua o investimento em sua formação inicial e continuada, aspectos esses que serão destacados na seção seguinte.

5. A FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Juntamente com a alfabetização, o letramento e as tecnologias da informação e comunicação, a formação docente tem se tornado tema de muitas pesquisas no decorrer dos anos, isso se deve às mais variadas mazelas encontradas no desenvolvimento do ensino e aos desafios deparados pelos professores, seja na sua formação inicial ou continuada, o que de modo conseqüente acarretará efeitos no desenvolver de sua prática pedagógica e implicará na qualidade do ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Abordar sobre o processo de alfabetização e de letramento nas práticas escolares é tratar do processo de aprendizagem dos docentes, é falar das práticas metodológicas e pedagógicas desses, pois todos esses fatores estão interligados com a formação docente inicial e continuada. Para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de forma mais qualitativa, é importante destacar sobre a importância do papel a ser desempenhado pelos professores e a formação destes enquanto mediadores do conhecimento.

É fato que a qualidade do ensino não depende somente das práticas dos professores nem somente da sua capacitação. É claro que a capacitação, a sua formação contínua é uma condição necessária, mas “não é suficiente para a mudança na proposta didática” (LERNER, 2002, p. 33), afinal estas não dependem somente das vontades individuais dos professores, mas de todo um contexto. Dessa forma, tendo em vista a importância do papel a ser desempenhado pelo docente trataremos no decorrer deste tópico sobre o processo de formação docente.

Antes de adentrarmos nos aspectos que tratam sobre a formação inicial e continuada dos professores, traçaremos sumariamente o processo de formação e oficialização da profissão docente.

Vicentini (2009) destaca que de acordo com a história da profissão docente brasileira, a docência só se torna profissão a partir do momento em que cresce de importância a implementação das escolas. No Brasil Imperial (1822-1889) esse processo ganha forças no século XIX, no qual surgem as primeiras instituições de preparação docente, processo que se intensifica a partir da Primeira República (1889-1930). Assim, a ação “decisiva para a disseminação de escolas como instituições necessárias de ensino e, conseqüentemente, para a profissionalização

dos professores públicos de primeiras letras, foi dada pela constituição, durante a Primeira República” (VICENTINI, 2009, p. 37).

Até então, no século XIX, ainda não havia no Brasil uma formação específica para a docência, esta se dava através do atestado de moralidade ou concurso de nomeação e o conhecimento acerca do que deveria ensinar, os quais o tornavam licenciados para ensinar. Esses requisitos se davam tanto nas redes públicas de ensino, quanto nas instituições privadas.

O ensino se desenvolvia através do “método Lancaster” também conhecido como ensino mútuo, criado em 1801 na Inglaterra e empreendido no Brasil no período imperial que ocorreu entre 1822 a 1889, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, essa Lei previa a inserção deste método para o ensino das primeiras letras (VICENTINI, 2009).

É possível citar ainda o caso dos “professores adjuntos”, os quais aprendiam o ofício observando e acompanhando um professor experiente, ou seja, os futuros professores, aqui na condição de monitor, acompanhavam um professor que possuía experiência na área, e assim aprendiam a lecionar, nesse caso, os monitores com idade entre “12 e 13 anos já podiam exercer atividades remuneradas” desde que apresentassem bom desempenho, esse processo ficou conhecido também como “modelo artesanal” (VICENTINI, 2009, p. 33).

Vicentini (2009) salienta que com o declínio e o desprestígio do método Lancaster utilizado na formação de professores, os projetos de formação docente centrados nas Escolas Normais ganham impulso. Nas Escolas Normais, de acordo com Vicentini, se dava a formação voltada para a aprendizagem do modo correto de ensinar, ou seja, para o preparo dos professores.

A idade mínima para participar do exame de seleção para o exercício da docência nas Escolas Normais do século XVIII era de 18 anos. Vale destacar que inicialmente essas atividades eram destinadas somente aos homens, progressivamente a inclusão feminina foi se efetivando e paulatinamente ganhando espaço ainda no século XIX.

Ainda em consonância com Vicentini (2009) os cursos das Escolas Normais não tinham as mesmas características dos cursos atuais, como por exemplo, um mínimo de anos para sua conclusão, disciplinas sequenciadas, um número máximo de alunos por turma, professores especialistas, não era uma escola seriada e não

obtinham diploma. Eram os professores mais experientes com a ajuda dos inspetores que decidiam quando os alunos estavam aptos a participar do exame de seleção para lecionar.

Já no período Republicano (1889), com os constantes embates quanto às formas de ensino desenvolvidas naquele contexto e acerca da formação e da profissionalização docente, e buscando uma melhor preparação dos professores, foi criado o Curso Primário Complementar instituído em 1892, o qual posteriormente foi transformado em curso de formação de professores.

Como é possível perceber, as mudanças não pararam por aí, quanto mais a sociedade ia se desenvolvendo mais as exigências iam aumentando, cada vez mais era preciso efetivar as escolas de formação e oficializar a profissão docente.

Tanuri (2000), relata que a partir da década de 1920, se ampliam no Brasil embates acerca da organização do campo educacional, o qual até então ficava a cargo dos governos estaduais. Dois anos depois com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 16 de outubro de 1924, essas discussões ganham mais visibilidades e tornam-se de fundamental importância para o direcionamento das mudanças que ocorrem no âmbito educacional, principalmente nos períodos de 1930.

Os envolvidos com a ABE defendiam “a necessidade de que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, para que fosse possível, entre outras coisas, pensar e implementar uma política nacional de educação” (VICENTINI, 2009, p. 41).

Tanuri (2000, p. 74) salienta que, “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las”, assim, a partir de 1930 as formações para atuar em áreas específicas ganham forças gradativamente em diversos estados brasileiros.

Em meio a valorização específica de formação surge ainda na década de 1930 o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190, de 4 abril de 1939, “visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000 p. 74).

Acerca da formação “técnica em educação” no curso de pedagogia, Vicentini (2009, p. 54) destaca que, o diploma era “exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação”, mas não habilitava legalmente para exercer a docência em nenhum nível de ensino, pois para esse exercício era preciso ingressar nos cursos de licenciaturas, os quais não se restringiam ao de Pedagogia, pois “poderia atuar neste qualquer egresso de outros cursos superiores”.

Em 1931, com a reforma de Francisco Campos, foi implementada uma nova organização que englobava o ensino secundário e superior. O ensino secundário realizado através do Decreto nº 19.890/1931 e consolidado pelo Decreto nº 21.241/1932, passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos, sendo um fundamental com duração de cinco anos e o outro complementar de dois anos, além disso, desenvolveu-se como uma forma propedêutica para poder ingressar no ensino superior. Definiu-se ainda o currículo seriado e a frequência obrigatória. O ensino superior foi consolidado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras (TANURI, 2000).

No período de 1932, com as perspectivas de novos ideais acerca da educação, surge nesse contexto o movimento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros”, o qual almejava uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita, sem discriminação entre as classes. Esse movimento colaborou para uma reorganização na estrutura da educação brasileira, bem como sua organização a nível nacional.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei n. 8.530, de 02/01/1946) objetivava-se dar uma organização nacional à formação docente, o curso normal foi dividido em dois ciclos, segundo Vicentini (2009), o primeiro tinha duração de 4 anos, formava regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais, ou seja, formava-se auxiliares de professores primários. E, o segundo ciclo, com duração de 3 anos, formava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, o professor primário já com direito ao diploma. Tanuri (2000, p. 75) destaca que, “a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

Dessa forma, com a Lei Orgânica, a formação docente se estabeleceu da seguinte forma,

após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e torna-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal Primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, Inspectores do Ensino e orientadores escolares (VICENTINI, 2009, p. 44).

Essa lei ainda previa melhorias no âmbito das Escolas Normais e nos cursos complementares de formação docente, bem como a gratuidade do ensino, foi criada em um contexto marcado politicamente autoritário, no entanto, “essa centralização, ainda que excessiva da organização do Ensino Normal foi o que permitiu que os diplomas dos professores primários passassem a ter validade nacional” (VICENTINI, 2009, p. 42).

Após várias reformas com o intuito de uma melhor organização da educação nacional, em 20 dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024, até então não havia lei específica para a educação, essa é considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual de acordo com Tanuri (2000, p. 78),

não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Dessa forma podemos perceber que as principais características e conquistas dessa lei estavam relacionadas à diminuição da centralização do poder federal, o que proporcionava mais autonomia aos órgãos estaduais, aos quais coube a organização de seus próprios níveis e modalidades de ensino.

Dentre as características destaca por Tanuri, essa lei também regulamentou os conselhos federais e estaduais de educação, vinculou as verbas públicas nos gastos com a educação, sendo de 20% do orçamento dos Municípios e 12% do orçamento da União. Estabeleceu o ano letivo com quantitativo de 180 dias, tornou o ensino religioso facultativo, além disso, efetivou a obrigatoriedade de matrícula nos quatro primeiros anos do ensino primário.

Dentre as reformas do período militar (1964-1985), a que reordenou o ensino superior foi a de 1968, resultante da Lei 5.540/68, a qual acarretou modificações no currículo do curso de Pedagogia, que eleva o curso que era voltado meramente para habilitações técnicas para a formação de especialistas, além de orientar “tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau” (TANURI, 2000, p. 80). Já no ano seguinte (1969), se destaca nos discursos de remodelação curricular do curso de Pedagogia, o ajuste deste para preparar o professor para trabalhar nos anos iniciais de escolaridade, tal iniciativa ganhou destaque a partir de 1980.

De 1960 a 1980 assistiu-se a uma crescente oferta no número de cursos de Pedagogia, sendo que em 1970 havia 138, chegando a 206 no período de 1980. Vale destacar que a grande maioria desses cursos eram oferecidos em instituições particulares, e devido à grande expansão alguns estabelecimentos de ensino apresentavam situações precárias, com excessivo número de alunos e professores não qualificados (VICENTINI, 2009).

Ainda no período de 1968, os egressos dos cursos normais apresentavam consideráveis falta de interesses pelo exercício do magistério, com isso ia se alargando a perda de relevância dos cursos normais, de acordo com Tanuri (2000, p. 80) no que diz respeito à diminuição da procura pelo curso normal, “as matrículas caíram drasticamente, de 93.762 em 1968, para 12.856 em 1971”. Dessa forma,

o curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau (TANURI, 2000, p. 80).

Com a decadência do Ensino Normal, as Escolas Normais começaram a extinguir-se a partir de 1969. Em 1971 com a criação da Lei N° 5.692/71, estabelecia-se uma nova organização do ensino primário e médio, com a promulgação desta “o ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos” (VICENTINI, 2009, p. 49), enquanto que o ensino médio estabeleceu-se como curso profissionalizante.

Com essa nova reformulação do ensino e com o declínio das Escolas Normais foi criado o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), porém não diferente das demais reformas, esta também apresentou falhas quanto à preparação dos professores, pois como esclarece Vicentini (2009), cada estado possuía uma organização diferente para a formação de professores, gerando assim, uma vasta modalidade de formação aceitável para o exercício da docência. Assim, dentre as várias falhas apresentadas pelo HEM destacaram-se,

a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Com as constantes crises no processo de formação docente, foi criado a partir de 1983 o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual foi implantado inicialmente nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, e logo se estendeu para os demais estados. Este projeto visava dar subsídios às escolas de formação de professores, para que esses de fato pudessem se preparar adequadamente (GATTI, 2009).

Percebe-se no decorrer da história da formação docente que foram vários os progressos e retrocessos acerca da formação docente, foram diversas as tentativas e fracassos de implementação do ensino superior no Brasil, além disso, as iniciativas de formação/preparação docente não se deram de forma única, pois não existia um modelo uniforme, e se desenvolvia sobretudo, em nível estadual, no qual era centralizado o sistema de ensino.

A formação docente a nível superior foi regulamentada efetivamente pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN — Lei n. 9.394/96) art. 62 ao 67 que visa o desenvolvimento pleno e contínuo dos educadores. Através desta os professores encontram respaldos para progredir enquanto sujeitos subjetivos e profissionais.

São vários os fatores sociais que nos levam a ter uma visão mais aguçada referente à formação e as práticas dos educadores, isso se deve ao fato de que, por

um lado, a sociedade está em constantes mudanças, as quais os docentes devem acompanhar e inteirar-se delas, e isso muitas vezes torna-se um desafio a ser superado pelos professores, e de outro lado, as exigências são tamanhas, porém as condições para uma construção profissional plena são escassas e pouco atendem às demandas e exigências socioeducacionais de formação docente.

A formação de professores no cenário contemporâneo assumiu um novo perfil, diferente do período imperial, militar e republicano, afinal, hoje os desafios são outros, o contexto sociopolítico é diferente, e um dos grandes desafios encontrados atualmente na profissão docente é o de “articular o pensar e o agir, a teoria e a prática” (FELDMANN, 2009, p. 74).

A articulação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, tornam-se cada vez mais complexos, o que vem desencadeando diversos interesses científicos no campo da formação docente e sua prática. A maioria das pesquisas vislumbra destacar apenas questões técnicas do ofício do professor, no entanto “pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano” (FELDMANN, 2009, p. 75), ou seja, faz parte desse processo questões objetivas, subjetivas, coletivas e profissionais.

É muito relativo quando falamos de formação docente inicial ou continuada, pois estas não dependerão somente da formação recebida pelos formadores, mas sim, da proporcionada pelo próprio formando. Assim, a superação dos desafios da prática em um mundo tão instável vai depender também da correlação entre o formador e o formando, no qual o primeiro deve dispor de uma base mínima de conhecimentos e o segundo deve ter autonomia para por meio da base aprofundar seus conhecimentos e melhorar sua prática.

A formação inicial é aquela que ocorre durante o período de graduação na qual devem ser desenvolvidas várias habilidades e competências profissionais. A formação continuada consiste em capacitar o professor frente às constantes transformações socioeducacionais, nesta, amplia-se os fatores adquiridos na graduação, contudo Gatti (2009), salienta que essa pode tornar-se uma forma de preencher as lacunas deixadas na formação inicial. Seguindo esse pressuposto Libâneo (2008, p. 227) destaca que,

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação

continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores[...] é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próximo contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla.

Essa formação não deve se restringir aos ensinamentos técnicos, mas sim, possibilitar aos professores uma reflexão construtiva e reconstrutiva de sua identidade individual e profissional. Levando em consideração as variáveis sociais, é de suma importância que o profissional busque sempre sua formação contínua, isso deve ser não somente responsabilidade das instituições escolares, mas do próprio educador, afinal,

Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação (CUNHA, 2013, p. 11).

O professor tem um importante papel a ser desempenhado socialmente, por isso, a formação e a avaliação reflexiva sobre sua prática tornam-se imprescindíveis no contexto educacional. Dessa forma, Libâneo (2007, p. 86), assinala que o pensamento crítico reflexivo dos professores deve ser estimulado durante sua formação (inicial e continuada) “na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática”.

Levando em consideração as várias exigências quanto à formação e o papel a ser desempenhado pelos professores, uma outra questão a ser destacada é a qualidade dos cursos de formação disponibilizados aos educadores, a qual tem um peso importante na qualidade ou não do profissional em formação.

A má qualidade de ensino, presentes em algumas turmas e/ou escolas, comumente é atribuída à falta de preparo do professor, contudo é fato que as instituições que oferecem os cursos de formação também podem estar deixando a desejar quando o quesito é despertar o interesse e instigá-los visando à qualidade do trabalho docente. Gatti (2010) ressalta que os currículos de formação inicial também deixam a desejar quanto à qualidade da formação dos licenciados, quanto à má qualidade do ensino ela atribui uma parcela de culpa nas instituições de formação.

Gatti (2010, p. 02) salienta que além de outros fatores ligados à formação docente,

também não é discutida a fundo a qualidade dos cursos que estão formando os professores. Há cursos de diversas naturezas que formam educadores: escola normal média, escola média superior, institutos superiores de educação, cursos de Pedagogia e as diferentes licenciaturas. Porém, não há uma iniciativa para uma reestruturação concreta e real desses cursos; não há uma reformulação de princípios [...] A formação é muito problemática em todas as áreas. Especialmente na alfabetização [...] os cursos superiores também não estão preparados para formar os alfabetizadores. Os professores desses cursos não têm formação suficiente para formá-los [...] Enquanto nós não atacarmos essa questão da formação do professor, de verdade, vamos ter problemas na formação dos nossos alunos. É um círculo vicioso [...] O maior problema da formação do professor é a instituição que o forma.

Quanto a formação contínua Imbernón (2009, p. 47) destacada que,

infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Assim sendo, eis a incógnita da questão, exige-se cada vez mais dos professores, e a culpa da má qualidade do ensino quase sempre é atribuída a suas práticas metodológicas, mas, a que medida o sistema de ensino, os cursos de formação inicial e continuada vêm contribuindo no desenvolvimento profissional desses docentes e na qualidade do ensino?

A qualidade da formação inicial e continuada na sociedade marcada pelas constantes transformações, principalmente as tecnológicas, torna-se essencial, uma vez que, essas transformações também afetam as esferas educacionais e conseqüentemente acarretam mudanças no ofício do professor, pois quer queira quer não, são fatores que estão integrados ao processo educacional, e os professores precisam estar qualificados para atuarem nesse novo meio social. Nesse sentido, Libâneo (2007, p. 77), aponta que,

o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a

diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Assim, mesmo com todas as exigências, mesmo tendo os mais variados fatores que influenciam e interferem no trabalho dos docentes, não podemos nos esquecer de que eles são as peças fundamentais na mediação do conhecimento, dessa forma, tornam-se necessários cursos de formação que realmente contribuam com o crescimento subjetivo e profissional dos professores para que estes possam desenvolver o máximo de habilidades e competências do que se exige para o exercício do seu ofício.

A formação do professor (inicial ou continuada) se baseia também através dos aspectos subjetivos, profissionais e sociais históricos e culturalmente construídos, a sua vida pessoal, social e os seus lócus de trabalho tornam-se um campo de aprendizagem e de reflexão sobre sua prática, podendo assim desenvolver suas competências e habilidades para atender aos anseios que recaem sobre sua profissão, principalmente a luz das demandas sociais que incidem sobre seu ofício na sociedade atual.

Libâneo (2007, 29) ao escrever o livro intitulado “Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente”, nos remete a questões acerca da formação docente em vista às novas exigências socioeducacionais, para o contexto atual ele apresenta dez novas atitudes a serem incorporadas pelos docentes da contemporaneidade, são elas:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
- Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar;
- Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;

- Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
- Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva e;
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor significa que na sociedade atual, já não cabe mais a mera transmissão do conhecimento, e que o professor deve levar em consideração que seus alunos não são tábulas rasas, ao contrário, estes já adentram no espaço escolar com uma gama de informações e conhecimento adquiridos previamente. A tarefa do professor aqui é a de motivar e estimular as capacidades e habilidades de seus alunos, possibilitando o desenvolvimento da competência do pensar.

Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar remete ao fim do ensino das disciplinas curriculares isoladas, fragmentadas e estanques. Compreende a descentralização do livro didático como única fonte de ensino e aprendizagem, diz respeito à contextualização e a intercomunicação entre as diversas áreas do conhecimento, e para que isso seja possível é preciso que haja “uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (LIBÂNEO, 2007, p. 34).

Conhecer estratégias do “ensinar a pensar”, “ensinar a aprender a aprender” está relacionado à capacidade que o professor tem para estimular a autonomia dos discentes para que estes possam buscar, construir e se apropriar do conhecimento e desenvolver o pensamento criativo e raciocínio crítico acerca de tudo que o envolve. É fato que para se efetivar tais possibilidades é necessário que o professor disponha desses requisitos, pois em consonância com Libâneo (2007, p. 36),

se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Entrelaçado a esses aspectos está a persistência e o empenho do professor em auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva, e assim, através dos conteúdos interdisciplinares desenvolver a visão problematizadora e o pensamento crítico da realidade que o cerca.

Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa trata-se de tornar a sala de aula um ambiente de comunicação, na qual o professor não seja autoritário, único detentor do saber, mas sim, que saiba se expor, transmitir sua mensagem de forma que envolva os discentes de maneira participativa para que estes possam também se envolver no espaço de comunicação.

Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, quer dizer que, independente da vontade do professor as tecnologias fazem parte da sociedade e das instituições escolares, dessa forma é preciso ter consciência que a inserção destas tecnologias acarretará mudanças no papel do professor, na prática de ensino e no processo de aprendizagem, desta feita é imprescindível saber lidar com os possíveis impactos que tais ferramentas podem acrescentar ao ensino.

Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula trata-se de conhecer, reconhecer e respeitar as diversas culturas existentes. Falar de diversidade cultural, não diz respeito somente às culturas existentes fora da escola, mas sim, das diferentes identidades que compõem uma sala de aula, cada discente presente em uma determinada sala de aula possui sua especificidade identitária que varia do coletivo para o individual, cada ser ali possui suas diferenças, desta forma “não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira” (LIBÂNEO, 2007, p. 42).

Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingrediente do processo de formação continuada é um dos quesitos que faz parte do ofício docente, ou seja, torna-se imprescindível que o professor busque se atualizar, se aperfeiçoar profissionalmente, deve tornar-se pesquisador integrando teoria e prática, deve sempre inovar suas técnicas de ensino, desta feita, o docente deve ter autonomia para buscar o conhecimento e estar sempre em busca de conhecer práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, sumariamente este profissional deve

se submeter a uma contínua formação, a qual é designada por Imbernón (2009) de formação permanente. Nas palavras de Imbernón (2009, p. 47) a formação do professor deve ser permanente, a qual está ligada ao contexto diário do trabalho docente, esta não pode ser desenvolvida de forma isolada, individual e deve proporcionar o desenvolvimento da construção e reconstrução do pensamento crítico e reflexivo, “potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz”.

Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva significa que faz parte do processo de ensino e aprendizagem questões como emoções e sentimentos dos discentes, situações que o professor também tem que saber lidar no contexto educacional vigente. A relação afetiva entre professor e discentes é um dos fatores cruciais na construção do conhecimento, pois conhecendo e compreendendo as motivações, os interesses e as necessidades dos educandos é que se pode tornar a aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2007, p. 44). Os professores geralmente deixam suas marcas negativas ou positivas na trajetória escolar dos discentes, assim a construção da afetividade entre estes deve ser aspecto presente na formação docente, pois ele deve estar preparado para saber lidar com as emoções expressas dentro da sala de aula.

Além de todos esses aspectos é preciso ainda que o professor desenvolva comportamento ético e saiba orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios, isso está relacionado a não doutrinação, ensinar valores e atitudes é essencial, porém não se deve inculcá-los, impô-los. A ética nos princípios norteadores da prática docente torna-se elemento essencial da formação inicial e continuada.

Através de todo esse esboço atrelado as atitudes que os professores devem assumir na sociedade contemporânea, não podemos nos esquecer de que antes de ser profissional, o professor é ser humano, com isso, volto a enfatizar que, ele possui aspectos inerentes e subjetivos que poderão afetar na sua prática, como por exemplo, a estrutura da escola, o comportamento dos alunos, a falta de materiais, aspectos da vida pessoal entre outros. Acima foram citadas apenas algumas das exigências que recaem sobre o ofício do professor, é claro que a lista é bem mais extensa, e vale ressaltar que com todas essas exigências e premissas para a atuação docente, verifica-se que em alguns casos, professores sentem-se

desmotivados, pois os cobram demais e os valorizam de menos, o que acaba por vezes fazendo com que se aumente o desprestígio pela profissão docente.

Atualmente muito se critica a formação de alguns professores, mas pouco se colabora e pouco se investe em uma boa formação. Com as constantes transições no campo socioeducacional em curso, é fundamental repensar também os cursos e os programas de formação docente, pois o mero treinamento metódico e técnico desses profissionais já não é suficiente para atender as demandas do que se exige nas práticas dos professores, dessa forma, “pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação” (LIBÂNEO, 2007, p. 81), assim, não basta apenas criticar a formação destes, é preciso que se deem condições para uma formação com qualidade, é necessário que a profissionalização destes se desenvolva de forma eficaz.

Uma das características presentes atualmente no perfil do docente é o da formação profissional do professor crítico-reflexivo, a qual em consonância com Libâneo (2001) consiste em pensar e repensar criticamente a sua prática e produzir mudanças quando for necessário. Essa tendência surge como um meio pelo qual o professor possa tornar seu trabalho mais qualitativo, e para isso é preciso que ele desenvolva a capacidade de criticar e refletir sobre sua prática. Através dessas ações crítico-reflexivas é possível introduzir mudanças nas práticas dos professores e conseqüentemente na qualidade do ensino. É claro que a qualidade de ensino não está ligada somente ao desenvolvimento da profissionalização docente, mas também do profissionalismo deste para com o ensino.

Antes de dar continuidade acerca da formação docente, esboçarei uma breve definição dos termos profissionalização e profissionalismo. Libâneo (2008) em seu livro “organização e gestão da escola: teoria e prática” destaca que a profissionalização se refere às condições de garantias de qualidade da formação inicial e continuada para o exercício profissional, tais como: aprender a desenvolver as competências e habilidades, remuneração compatível com as exigências da profissão e condições de trabalho. O profissionalismo trata-se do desempenho competente, do compromisso, da responsabilidade, da dedicação ao trabalho, respeito a diversidade cultural, das atitudes éticas e políticas relacionadas à prática do docente.

Conforme defende o autor, a profissionalização e o profissionalismo encontram-se estritamente ligados à formação docente, mas a isso estão ligadas também questões financeiras, de investimento público, de valorização econômica e social do professor, pois vemos que os discursos atuais sobre qualidade de ensino geram situações ambivalentes, de um lado se exige uma educação qualitativa, eficaz, com professores eficientes, competentes, mas por outro lado não há flexibilidade e nem investimentos para tais condições. Assim, é essencial valorizar e investir na profissionalização como meio de estimular o profissionalismo, pois “sem profissionalização fica difícil o profissionalismo, sem profissionalismo torna-se cada vez mais inviável o ensino de qualidade” (LIBÂNEO, 2007, p. 90).

Percebe-se, portanto, que os descompassos da formação docente geram o que denominamos de efeito dominó, ou seja, “as universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos” (LIBÂNEO, 2007, p. 91), a sociedade exige demais, porém as condições são de menos, e com a escassez de investimentos no processo de profissionalização cai ou proporciona a decadência dos requisitos do profissionalismo. Podemos aqui incluir o raciocínio de Lerner (2002, p. 44), a qual também destaca que para produzir mudanças reais no cenário da educação também é fundamental “recolocar as bases da formação dos professores e promover a valorização social de sua função”.

A respeito da formação crítico-reflexivo do professor, pressuponho que a mesma deve ser proporcionada desde o início dos cursos de formação inicial, no qual em consonância com Libâneo (2007) os formandos devem ao longo do curso e não somente no período de regência do estágio, experimentar situações práticas, que os possibilitem integrar teoria e prática, que possibilitem experimentar a realidade escolar e conhecer precocemente os sujeitos e as situações do futuro trabalho, para que desde então possam estimular seu pensamento crítico-reflexivo referente às futuras ações como professor. Na formação continuada esses quesitos devem ser aprofundados.

Compatibilizando o pensamento de Libâneo com o de Formosinho podemos aferir que ambos defendem que a profissão professor se aprende na articulação entre teoria e prática, em contrapartida, Formosinho (2009, p. 95) vai além quando enfatiza que “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência [...], se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento

dos nossos professores [...], pelo que diz e pelo que faz”, dessa forma, não precisa necessariamente praticar a docência para entender a legitimidade do ofício do professor, pois isso também ocorre direta ou indiretamente quando se observa a prática dos nossos professores.

Formosinho (2009, p. 99) cita como exemplo de aprendizagem do ofício da docência, além da observação, os momentos que alunos são submetidos a apresentar trabalhos, o que ele denomina de “*role-play*”, ele considera essa experiência essencial para aquisição da prática docente, dessa forma acrescenta que,

Quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controle da instituição de formação – no jardim-de-infância, na escola primária, na escola básica sequente, na escola secundária. Cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já tem do ofício de professor.

É fato que umas das funções das instituições de formação é o de construir ou reconstruir as imagens que os estudantes têm referentes à profissão professor, concordo também que os momentos de observação e apresentação de trabalhos sejam maneiras de aprender um pouco sobre o ofício docente, porém não é uma tarefa tão simples quanto parece ser, principalmente no molde de ensino vigente, no qual de um lado a grande maioria dos professores só estão preocupados em transmitir e concluir conteúdo dentro do tempo estipulado, e de outro, alguns alunos só estão preocupados em alcançar a média exigida para a aprovação, e sendo assim, os formandos não são estimulados a refletir criticamente sobre suas ações como futuros professores e acabam se tornando moldes das suas percepções acerca do que é ser professor, ou seja,

muitas vezes, as práticas curriculares dos formadores nas instituições de formação são confirmatórias dos modelos percebidos pelos alunos no ensino secundário. Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas de formação dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula “*aulas expositivas + testes*”, ou, na versão melhorada, “*aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final*”, é natural que os futuros professores considerem estes métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009, p. 103).

Na concepção de Formosinho (2009) para inserir o aluno no mundo da prática profissional docente é indispensável que seja desenvolvida a prática pedagógica a qual ele divide em prática pedagógica inicial e prática pedagógica final, aqui pode-se notar que mesmo Formosinho defendendo que a profissão professor se aprende desde o momento que o discente entra na escola, ele reconhece que a prática pedagógica inicial a qual é a aquisição do ofício por meio da observação e do “*role-play*” inexistente nos currículos de formação. A prática está reduzida na prática pedagógica final, a qual corresponde ao estágio, que de acordo com Formosinho (2009, p. 105),

é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

A prática pedagógica final, caracterizada pelo estágio é de suma importância sim para a assimilação do ofício da docência, no entanto, como pode ser desenvolvida nesse curto prazo, competências, atitudes e desempenho global docente que não foram desenvolvidas ao longo do curso? Dessa forma, nota-se que mesmo nos cursos de formação docente o foco primordial por parte de alguns professores é transmitir conteúdos disciplinares, enquanto que o de alguns alunos é conseguir a média para ser aprovado na disciplina, sendo assim, a formação qualitativa de professores decai.

Seguindo essa linha de raciocínio, no que tange a formação docente inicial, dentre outros fatores abordados nas pesquisas realizadas por Gatti (2009, p. 175), referente à teoria e prática, destacam-se as abundantes aulas expositivas e a escassez das aulas práticas, pois não há um equilíbrio entre teoria e prática e a formação dos discentes basicamente se desenvolve por meio das extensas e fragmentadas teorias, tornando-se “um curso feito à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas!”.

Assim, percebemos que quando se trata da profissão professor, os processos de formação não são simples, além de se tratar de um ofício que exige formação permanente, dedicação e profissionalismo. Dessa forma, em meio a todas essas

mudanças no sistema produtivo, avanços científicos e tecnológicos, aumento das exigências e ao crescente desprestígio e desvalorização econômica e social acerca da profissão docente, é possível que a oferta de professores se torne futuramente escassa?

Diante disso, Gatti (2009, p. 233), salienta que, com as grandes expectativas acerca do papel docente, as precárias condições de trabalho e a baixa valorização destes, o prestígio social pela docência tende a cair, o que conseqüentemente afeta no “sentimento de auto realização e de autoconfiança do professor” em exercício, e para os que pretendem ingressar na carreira, esses fatores podem não ser atrativos para o adentrar na profissão.

Assim, é importante ressaltar que, mesmo com os constantes avanços tecnológicos, e sua inserção na sociedade e nas instituições escolares, mesmo com as crescentes exigências acerca do papel docente, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização, seria quase impossível pensar em um processo de ensino e aprendizagem no qual a presença do professor não seja necessária, afinal, ele é a peça fundamental para mediar o conhecimento. Não se trata de que os alunos não sejam capazes de aprender sozinhos, com autonomia, mas trata-se da magnitude da presença do profissional que proporcione não somente a mediação do conhecimento, mas também que proporcione o desenvolvimento das distintas percepções e opiniões, orientar os discursos, que estimulem os discentes a pensar, a raciocinar, que estimulem a autonomia pela busca do saber, aspectos esses que Libâneo (2007, p.35) chama de “auto-sócioconstrução⁴ do conhecimento pelos alunos”.

A presença do professor é indispensável, pois ele é o principal proporcionador de condições de assimilação e aprendizagem cognitivas e significativas, por isso exige-se para a sociedade atual a formação de sujeitos pensantes, capazes de aprender a aprender, que saibam agir em sala de aula e que dominem as linguagens informacionais da contemporaneidade. Daí cresce a importância da qualificação do professor para saber mediar o conhecimento, visando sempre o desenvolvimento pleno do educando, mas dentro desses aspectos cresce também de importância a valorização docente e a qualidade dos cursos de formação, afinal “é certo que a

⁴ Auto-sócioconstrução trata-se da capacidade que o sujeito possui para aprender a aprender, construir e reconstruir, de reconhecer e controlar situações de aprendizagem.

formação geral de qualidades dos alunos depende da formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2007, p. 83).

Nas constantes transições e exigências sociais é fundamental que os docentes não percam a essência do ato de ensinar, pois a formação de muitos outros indivíduos dependerá em grande escala de suas práticas metodológicas e pedagógicas. Assim sendo, a ampliação de conhecimento do formando é essencial para o seu próprio desenvolvimento integral e para a construção coletiva social, afinal, “O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade” (LIMA, 2007, p. 21).

A questão da escolha do método não é o único problema enfrentado pelo professor no seu dia a dia em sala de aula, mas acaba sendo um dos seus maiores desafios quando se trata da formação integral dos educandos e das habilidades e competências a serem desenvolvidas nestes. A metodologia escolhida pelo professor também é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, pois tem grandes influências na instigação e na aprendizagem apresentada pelos alunos, por isso, o docente deve sempre rever os seus métodos, pois “em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo, como o professor trabalha com o conteúdo” (LIMA, 2007, p. 28).

O exercício da atividade docente e o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes tornam-se cada vez mais complexos, pois a prática insatisfatória exercida pelos professores não está relacionada somente aos métodos, às mazelas encontradas na formação inicial ou a falta de formação continuada, mas também ligada aos mais diversos fatores como ressaltado anteriormente. Cunha (2013, p. 10) destaca que,

A violência, a drogadição e a crise de autoridade são problemas da sociedade contemporânea que afetam significativamente a escola e impactam o tradicional papel do professor. Os baixos salários levam ao fenômeno da intensificação e as condições não condizentes de trabalho influenciam a autoestima dos docentes, sendo parte substancial das mazelas que se instalam nas suas trajetórias profissionais.

Já os déficits de aprendizagens apresentados por muitos alunos não estão ligados somente à forma como o professor ensina, estão também embutidos nesses aspectos questões como a ausência de acompanhamento familiar, as condições

físicas e psicológicas dos alunos, clima do ambiente relacional, a organização e a cultura curricular escolar, enfim, isso está diretamente ligado a tudo que diz respeito a escola e a todos que nela estão envolvidos, bem como já citado na seção anterior.

Portanto, através do descaso social pelo qual algumas instituições escolares públicas marginalizadas estão passando e combinado à desvalorização econômica e social docente, é essencial que os professores não se acomodem e busquem sua formação contínua/permanente, o que é de direito seu, assim, a escola também deve cumprir seu papel, principalmente dando apoio pedagógico às dificuldades encontradas pelos professores no desenvolver de suas atividades, fazendo com que esses não se acomodem nas mazelas das teorias, mas sim, saiba compreender que a teoria é apenas uma base para a prática e que estas devem caminhar juntas.

Na seção seguinte apresentaremos a metodologia necessária para o desenvolvimento da pesquisa, partindo dos procedimentos metodológicos, contexto da pesquisa e caracterização dos sujeitos participantes.

6. METODOLOGIA

Antes de apresentar os dados obtidos, nos propomos nesta seção, destacar o caminho metodológico explorado para o desenvolvimento do trabalho, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, o método de análise, contexto e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

6.1. Procedimentos metodológicos

Este trabalho se configura em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Se caracteriza em uma pesquisa qualitativa por considerar que “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado” (MINAYO, 2012, p. 21). A pesquisa de abordagem qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

A pesquisa é do tipo descritiva, porque delinea as características do fenômeno estudado, aplicando-se técnicas que, neste caso, utilizou-se a de análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre as práticas de alfabetização e letramento empreendias pelas professoras alfabetizadoras.

A pesquisa voltada para a abordagem qualitativa se desenvolve em três etapas, cuja primeira é exploração que “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada de campo” (MINAYO, 2012, p. 26). A pesquisa exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2010, p. 27).

A segunda etapa é o trabalho de campo, a qual consiste em tornar empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevista ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os envolvidos na pesquisa, levantamento de material documental, dentre outros. Essa etapa proporciona “um momento relacional e prático de fundamental

importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (MINAYO, 2012, p. 26).

A terceira etapa trata-se da análise e tratamento do material empírico e documental que “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (MINAYO, 2012, p. 27).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida envolveu todas as etapas citadas acima, de forma que a metodologia se desenvolvesse alinhada aos objetivos propostos.

6.2. Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização desta pesquisa se desenvolveram através da observação sistematizada e entrevista semiestruturada gravada, contendo perguntas abertas relacionadas às práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. A escolha pela observação justifica-se porque a mesma é uma técnica de coletas de dados para “conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI, 2013, p. 76). A entrevista se justifica pelo fato da mesma proporcionar um encontro entre duas pessoas, “a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (SZYMANSKI, 2004, p. 10).

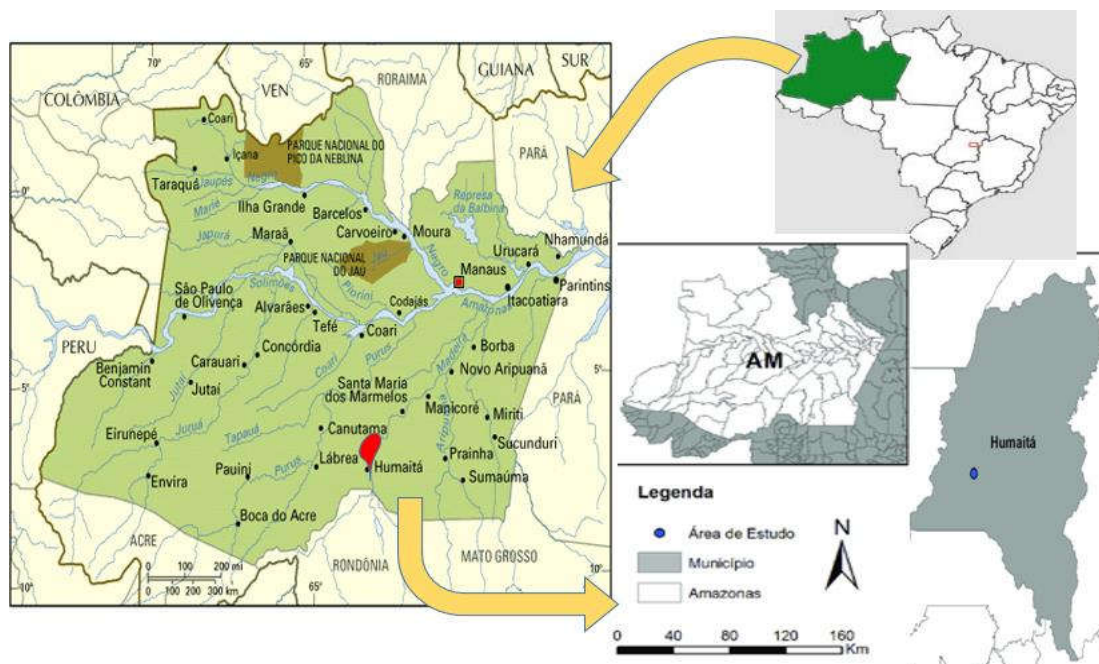
6.3. Análise dos dados

Os dados foram analisados e pautados através de estudos de teorias que tratam sobre práticas pedagógicas, alfabetização e letramento, e foram interpretados por meio da análise de conteúdo, a qual é um conjunto de técnicas que visa obter “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo se constitui em três fases: a primeira trata-se da pré-análise a qual diz respeito a sistematização das ideias iniciais e organização do material de pesquisa. A segunda está relacionada à exploração do material que consiste na aplicação das técnicas em consonância com os objetivos e a terceira é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação a qual compreende a análise dos obtidos (BARDIN, 2011).

6.4. O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola Municipal dos anos iniciais do ensino fundamental localizada no Município de Humaitá situado na região Sul do Amazonas localizado no Norte do Brasil, conforme mostra a ilustração abaixo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Podemos observar no mapa acima que o município de Humaitá fica localizado distante da capital Manaus, com aproximadamente setecentos quilômetros (700 Km) de longitude. O acesso até Manaus se dá por meio da BR-319, a qual não possui asfalto e/ou por meio hidroviário, assim quando a população de Humaitá precisa de algum tipo de serviço mais especializado, como por exemplo na área médica, burocracias bancárias, administrativas, lazer e também educacional, dirigem-se a cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia (PVH-RO), que fica situada a duzentos quilômetros (200 Km) do município, a BR que liga a capital ao município

possui asfalto. Humaitá possui uma população estimada de 54,001 habitantes (IBGE, 2018).

A instituição escolar atende alunos da educação infantil de 4 e 5 anos de idade e Ensino fundamental de 1º ao 5º Ano. A referida escola encontra-se localizada em uma comunidade cuja situação sócio-política e econômica é diversificada, a mesma nasceu da necessidade de atender alunos da comunidade local, porém também atende alunos oriundos de localidades rurais e ribeirinhas. Se tratando dos alunos procedentes das comunidades ribeirinhas, estes precisam de embarcação fluvial para chegar até a cidade de Humaitá, seus deslocamentos até a escola se dar por meio de ônibus disponibilizados pela prefeitura municipal.

Uma grande parcela dos alunos é pertencente a famílias com baixo nível de escolaridade, o que contribui com a realidade da situação financeira familiar, pois são de classe popular, caracterizados principalmente por trabalhadores autônomos subsistindo principalmente do garimpo, da pesca, da agricultura, faxinas, etc., não contam com salário fixo e possuem baixa renda, as quais são complementadas com benefícios do Governo Federal (Bolsa Família). Diante desta situação alguns alunos obrigam-se a se ausentar do ambiente escolar para ajudar no orçamento familiar.

Quando se trata da estrutura física da escola, a qual também se torna imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, pois o ambiente físico da escolar pode influenciar diretamente tanto no processo educativo como o desenvolvimento da criança, dessa forma, verifica-se que nessa instituição há uma grande carência de espaços físicos que favoreçam sua organização estrutural e o conforto de seus integrantes, pois não há, por exemplo, ambiente adequado para o funcionamento de uma biblioteca, para as atividades de esporte e lazer, os banheiros não são apropriados e nem suficientes para a demanda de alunos e professores, além disso, as salas de aulas são pequenas, não possuem iluminação natural e são pouco climatizadas.

Para atender a demanda de alunos a escola conta com o quadro funcional de trinta e dois (32) funcionários, conforme apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Quantitativo de funcionários.

Profº Matutinos	Profº Vespertinos	Secretária	Assistente Adm.	Aux. Serviços Gerais	Vigias	Gestor	Pedagoga
11	10	01 40 horas	01 40 horas	05	02	01 40 horas	01 40 horas
Total	32 funcionários						

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola.

Boa parte dos profissionais desta escola, como por exemplo, a Pedagoga, o Gestor, o assistente administrativo, a secretária e dentre alguns professores ocupam carga horária de 40 horas semanais.

6.5. Caracterização dos sujeitos

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 4º ano do ensino fundamental vespertino. As participantes foram quatro docentes do sexo feminino com idades entre 35 e 46 anos e todas possuem cargos efetivos e atuam com carga horária de 20 a 40 horas semanais. A primeira turma (4º “A”) era composta por 23 alunos com idade entre 9 (nove), 10 (dez) e 11 (onze) anos, nesta lecionavam três professoras, entre as quais as disciplinas eram divididas. A segunda (4º “C”) integrada por 25 alunos com idade entre 8 (oito), 10 (dez) e 13 (treze) anos, na respectiva sala havia somente uma professora regente. A escolha por determinadas turmas deve-se ao fato de tentar proporcionar uma delimitação e comparação com as práticas desenvolvidas entre docentes que partilham de uma mesma turma e outra que leciona individualmente.

Algumas características das professoras serão apresentadas no quadro 3 do tópico a seguir, decorrido dos resultados e discussões acerca do processo de alfabetização e letramento desenvolvidos nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

7. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DESENVOLVIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM

Para a realização deste trabalho, foi solicitada a colaboração de quatro professoras, de forma que estas participassem das atividades de observação e posteriormente da entrevista, as docentes concordaram em colaborar e assinaram o termo de participação. Para preservar a identidade das participantes serão utilizados “P1, P2, P3 e P4” para a identificação das mesmas.

As observações em sala de aula tiveram duração de seis semanas em duas turmas do 4º ano do ensino fundamental, sendo quatro semanas na turma do 4º ano “A” e duas no 4º ano “C”. No 4º ano “A” lecionavam três professoras “P1, P2 e P3” com as quais as disciplinas eram divididas, nessa respectiva turma os alunos já estavam alfabetizados. No 4º ano “C”, uma pequena parcela de alunos apresentava dificuldades na leitura e escrita, nessa turma somente a professora “P4” era responsável por todas as disciplinas, bem como consta no quadro abaixo referente ao perfil das professoras.

Quadro 3 – Perfil das professoras.

Pro f.º	Sexo	Idade	Tempo de trabalho/ como alfabetizador (a)	Disciplinas	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Carga horária
P1	Fem	46	22 / 19 anos	Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso	Normal Superior e História	Metodologia do ensino de História	20 horas
P2	Fem	39	17 / 17anos	Matemática, Geografia, Ciências e Artes	Normal Superior	Metodologia do ensino superior: inovações curriculares	40 horas
P3	Fem	35	10 / 01 ano	Educação Física	Educação Física	Educação inclusiva	40 horas
P4	Fem	41	18 / 15 anos	Língua Portuguesa, História Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso	Normal Superior e História	Educação Infantil	40 horas

Fonte: Dados obtidos por meio das observações e do roteiro de entrevista, 2018.

Buscando compreender um pouco mais acerca da formação das professoras elucidaremos algumas informações que consideramos importante apresentar. Destacamos que todas docentes participantes da pesquisa são efetivas. As professoras “P1”, “P2” e “P4” concluíram o Curso Normal Superior no ano de 2005 pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). “P3” obteve sua graduação em 2014, curso oferecido pelo Centro Universitário Claretiano, na modalidade semipresencial.

Vale destacar que todas as docentes relataram que começaram a lecionar antes mesmo de possuírem o curso de licenciatura, pois no período de 2000 os concursos públicos admitiam professores somente com o Magistério. “P1”, “P2” e “P4” destacaram já terem lecionado para todos os seguimentos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano. “P3” relatou que é a primeira vez que trabalha com turma dos anos iniciais do ensino fundamental I, pois em anos anteriores ministrava para turmas do ensino fundamental II (conhecido anteriormente como ensino de 6ª a 8ª série) em escola particular e no ensino médio.

“P1”, “P2” e “P4” mencionaram participar das atividades de formação continuada desenvolvidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ofertada no ano de 2018, a qual teve duração de seis (6) meses. Já “P3” nos relatou que, em 2018 não estava participando de nenhum curso de formação continuada devido a sua falta de flexibilidade, mas destacou que sempre participa dos cursos de capacitação oferecidos, porém a oferta torna-se bastante escassa no município de Humaitá, principalmente quando se refere a sua área de atuação.

Na entrevista semiestruturada continham sete perguntas referentes à alfabetização, letramento e a prática do professor. Nos quadros a seguir constarão as perguntas com as respectivas respostas das quatro professoras participantes, seguido das discussões e reflexões da análise.

Na primeira pergunta foi questionado acerca das percepções das docentes referentes à alfabetização. Esta foi elaborada com intuito de adquirir informações acerca do entendimento que as professoras têm em relação à alfabetização, se elas a entendiam como um processo mais amplo (na perspectiva do letramento) ou no sentido convencional.

Quadro 4 – Pergunta 1 e respostas.

Pergunta 1	Profº	Respostas
Na sua concepção o que é alfabetização?	P1	“[...] é quando o aluno já sabe ler e escrever”.
	P2	“[...] é quando o aluno já consegue ler e interpretar o que ele tá lendo, é quando ele consegue contextualizar o conteúdo”.
	P3	“Alfabetização é o que a gente faz diariamente, ensinar a ler e a escrever e a interpretar tudo que se lê, eu acho que alfabetizar não é só dá o conteúdo em si, mas sim, ficar lembrando o conteúdo para eles não esquecerem. Nas minhas turmas mesmo, ainda tem alunos que não estão cem por cento alfabetizados, então mesmo sendo professora de Educação Física eu também sou alfabetizadora, pois eu tento no decorrer de minhas aulas ajudar esses alunos na questão da leitura”.
	P4	“É o momento em que as crianças começam a ter os contatos científicos com a leitura e a escrita básica, é a partir daí que ela começa as decodificações ortográfica, daí temos que desenvolver esse conhecimento científico que a criança já traz de casa, que é o conhecimento de mundo, alfabetizar é ajudar a criança ler, escrever e interpretar”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Nota-se na primeira pergunta que a professora “P1” entende o processo de alfabetização como a ação de saber ler (decodificar) e escrever (codificar). Enquanto professora “P2” compreende como a ação de ajudar os discentes na leitura, escrita, interpretação e contextualização. A professora “P3” entende como o ensino da leitura, escrita e interpretação. Já a professora “P4” vai além, quando explicita a alfabetização como um processo que envolve aspectos como a leitura, escrita, interpretação e conhecimento de mundo.

Desta forma, quando se trata do processo de alfabetização, verificamos durante o período de observação em sala de aula, que a prática desenvolvida pela professora “P1” se enquadra em termos de tendências pedagógicas, na que se aproxima daquela considerada convencional, pois se constatou que suas metodologias eram empreendidas de maneira uniforme, não considerando as hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos, fator precípua para a aquisição da língua escrita conforme preconiza os resultados da pesquisa apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, as ações de leitura e escrita eram voltadas somente para o ato de codificação e decodificação, aspectos que condizem com o seu entendimento acerca do processo de alfabetização, no entanto Santos, Albuquerque e Mendonça (2007, p 126), reforçam que “o processo de alfabetização

não pode ser entendido como meramente o ensino para a codificação e a decodificação. O ato de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais”.

Em todo período de observação só constatamos atividades em que “P1” pedia para que os alunos fizessem leitura em voz alta e/ou silenciosa, individual e/ou coletiva e em seguida pedia para que os mesmos transcrevessem o texto e por vezes passava algumas perguntas referentes ao mesmo. Assim sendo, as atividades frisavam basicamente na codificação, decodificação e transcrição das cópias de textos (xerox) e do livro didático. Tais ações se distanciam das reais práticas de leitura e escrita, pois como ratifica Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283), “ler não é decifrar, escrever não é copiar”, agindo de tal forma dificulta a aprendizagem da escrita, pois “impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, a repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma”.

Continuando com a análise de “P1”, observou-se no decorrer de suas aulas que explicação sobre o que eles estavam fazendo eram poucas, chegando a ter dias que nada era explicado, dessa forma, durante o período de observação percebeu-se que a professora não estava desempenhando a função mediadora no processo de construção de conhecimentos dos alunos, aspecto esse que está intimamente relacionado com o seu ofício, e que é um fator estabelecido nas orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 61), o qual preconiza que o “professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento”, este tem o dever de intermediar, intervir e criar situações reais de aprendizagem.

Assim, é possível considerar que aparentemente suas atividades eram desenvolvidas como uma forma de manter os alunos ocupados e para passar o tempo. Destarte, notamos que, a falta de explicação e a mera inserção de textos diversos com a finalidade de apenas passar o tempo e ocupar os alunos, não equivalem a uma prática docente comprometida com o ensino, pois ensinar vai além desses aspectos,

ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz

dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 19).

Na concepção da referida professora (P1), seus alunos já estavam alfabetizados, pois já sabiam ler e escrever, porém, “ler não é o mesmo que decodificar, ser alfabetizado não equivale a saber o alfabeto” (FERREIRO, 2009, p. 58), essas ações significam mais que isso, é preciso que além de conhecer grafemas e fonemas, o discente seja levado a empoderar-se do sistema de escrita alfabética, assim, nos ancoramos na concepção de Albuquerque (2007) quando ressalta que devemos superar as atividades desenvolvidas de ensinar a ler e escrever apenas para aprender a ler e escrever.

Fazendo uma analogia dos relatos com as observações acerca da prática da professora “P2”, notamos nos fragmentos de sua resposta que a mesma entende que no processo alfabetização é preciso contextualizar e proporcionar a interpretação dos conteúdos, e para que isso fosse alcançado, ela se dedicava a explicar os exercícios e atividades, porém suas atividades de leitura e escrita não se diferenciam muito das desenvolvidas pela professora anterior, pois esta também frisava superficialmente na codificação e decodificação das palavras, havia pouca exploração dos textos e atividades propostas, e se seus alunos já conseguiam escrever adequadamente e pronunciar de forma correta as palavras, significava que estes já estavam alfabetizados. No entanto sabe-se que os parâmetros de alfabetizados na sociedade atual sofreram alterações e exigem muito mais que a mera aquisição dos códigos, as competências e habilidades necessárias na atualidade diferem daquelas empreendidas no processo de codificação e decodificação, ou seja, “definitivamente, o mundo parece exigir mais do que o mero domínio do código alfabético. Por isso, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua” (COLELLO, 2010, p. 85) e é a partir dessa problematização que se insere o processo de letramento.

As aulas da professora “P3” (Educação Física) dividiam-se durante a semana em um dia de aula teórica e um dia de aula prática. Nas aulas teóricas a professora apenas passava alguns textos xerocados, pedia para que as crianças lessem e em seguida transcrevessem no caderno, ao concluírem era passado exercício para que os mesmos respondessem. Geralmente, enquanto copiava as perguntas no quadro

branco, a professora as indagava aos discentes para certificar-se se os mesmos haviam compreendido do que tratava o texto, mas nada além disso.

Interessante notar que, mesmo se tratando de uma professora de Educação Física, esta se considera uma professora alfabetizadora devido ao fato de que alguns de seus discentes ainda apresentam dificuldades na leitura e escrita, e com o intuito de ajudar a sanar esse revés, a docente sempre desenvolve atividades que envolvem ler e escrever, aspecto esse que também faz parte do seu ofício, pois como afirma Guedes e Souza (2011), a tarefa de ensinar a ler e escrever não se restringe ao professor de Língua Portuguesa, mas sim a todos os professores, independente da área de ensino, porém, a prática de alfabetização desenvolvida por ela também se resume na leitura e escrita em si, na qual prevalece o ensino de grafemas e fonemas, fato que não corresponde com o efetivo desenvolvimento das aprendizagens de leitura e escrita. Nessa perspectiva, Colello (2010, p. 104), afirma que,

mais do que ensinar as letras às crianças, importa promover as bases para a efetivação destas na cultura escrita, pois, quanto maior for essa participação, maiores serão as condições do sujeito de manipular textos em situações concretas, ajustando-os, cada vez mais, aos propósitos sociais do ler e escrever.

Defrontando as respostas das professoras “P1”, “P2” e “P3” com as observações realizadas em sala de aula, podemos constatar que ambas trabalham o processo de alfabetização de forma fragmentada, mecânica e monótona. Dessa forma o ensino da leitura e escrita torna-se esvaziado, sem muito significado, pois são ações que se desenvolvem de forma desarticulada, onde se lê somente em situações que permitem ao professor avaliar a compreensão ou a fluência da leitura em voz alta, e na escrita prevalece a preocupação com a grafia das palavras, voltados principalmente para a norma culta gramatical da Língua Portuguesa (LERNER, 2002).

Nos elementos extraídos do relato da docente “P4” verifica-se uma visão mais ampliada acerca do processo de alfabetização, o que condiz com a prática desenvolvida por ela, pois nas observações destinadas as suas aulas apreciamos que em todas as disciplinas que estavam a seu cargo, o processo de alfabetização realizado por ela se diferenciava das demais professoras citadas acima. Em suas atividades de leitura e escrita verificamos que mesmo seus alunos apresentando

dificuldade, ela explorava tudo que o texto poderia oferecer, discutia a temática com os discentes, buscava estimular seus pensamentos e criatividade, avaliava seus conhecimentos prévios, contextualizava. Além disso, a professora desenvolvia várias atividades de leitura e escrita com diferentes gêneros que iam além da mera codificação de decodificação de textos, pois proporcionavam a compreensão do funcionamento do nosso sistema de escrita alfabética.

Durante as aulas dessa referida docente, tivemos a oportunidade de constatar que no total de 25 alunos, apenas 3 aparentavam estímulo minguado e pouco interesse, porém “P4” se esforçava o máximo para despertar o entusiasmo destes para o processo de aquisição da leitura e escrita. Foi perceptível que a prática dinâmica de alfabetização desenvolvida pela professora mantinha a grande maioria dos alunos interessados, atenciosos e participativos e que mesmo lendo e escrevendo ineficazmente, esses discentes estavam motivados a aprender. Diante disso, podemos então constatar que,

não é preciso esperar que as crianças estejam alfabetizadas para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros. Este é, a propósito, o princípio básico da proposta de alfabetizar letrando: a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar (MENDONÇA, 2007, p. 48).

Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e escrita deve ser estimulado antes mesmo que os alunos aprendam a ler e escrever no sentido convencional, proporcionando assim a progressão da aquisição e apropriação da língua escrita, e isso deveria ser um trabalho desenvolvido por todos os professores, porém a escola também deve estimulá-los além de dispor de condições para a efetivação dessas ações, pois “se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades” (LERNER, 2002, p. 20).

Portanto durante o processo de alfabetização deve ser proporcionando às crianças diversas situações de aprendizagem, além disso, deve-se levar em consideração que nem todos alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, dito isto, é necessário adotar metodologias que respeitem o tempo de cada um. Alfabetizar não corresponde ao ensino esvaziado da leitura e escrita, é preciso alfabetizar na perspectiva do letramento, aspecto tratado no quadro seguinte.

Elaboramos a pergunta a seguir para identificar se as professoras já haviam ouvido falar sobre o termo letramento, e no caso de respostas positivas, verificar qual o entendimento que as mesmas têm acerca dessa teoria.

Quadro 5 – Pergunta 2 e respostas.

Pergunta 2	Prof ^o	Respostas
Já ouviu falar sobre a teoria do letramento? Se sim, onde ouviu falar? O que entende por letramento? Comente.	P1	“Ouvi falar no PNAIC. Letramento eu acredito que seja, por exemplo, uma criança não precisa necessariamente ser alfabetizada, ela pode estar em constante letramento, ou seja, constante aprendizagem, tanto com conhecimentos da escola como de mundo”.
	P2	“Já sim, vi isso em alguns livros. Bom, o aluno alfabetizado já consegue ler a palavra e relacionar objeto e palavra. Já no letramento ele conhece as letras da palavra, mas não faz essa relação, sabe o que é cadeira o que é porta, por exemplo, mas ele não sabe relacionar”.
	P3	“Não, nunca ouvi falar sobre”.
	P4	“Já ouvi falar em vários lugares, livros, eventos. Letramento é uma palavra muito ampla, ele se dá em várias fases da vida, não é uma coisa que começa e termina, pois cada vez você está aprendendo muito mais. Letramento é aquilo que você aprende na escola e leva pra vida”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Pode-se perceber que dentre as professoras que já ouviram falar do letramento, nenhuma menciona ter entrado em contato com o termo durante o curso de graduação, isso pode estar relacionado ao fato de que no período em que essas professoras foram formadas não havia tanta ênfase quanto a essa perspectiva nos cursos de graduação.

Analisando as respostas das professoras “P1 e P4” podemos notar que, em termos de teoria elas conhecem conceitualmente o termo letramento. Em relação à professora “P1” percebemos que mesmo ela tendo conhecimento da essência do letramento, constatou-se que a mesma não adota essa teoria em suas atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, pois como relatado acima, essa foca no ensino da leitura e escrita convencional, acerca disso, Lerner (2002) salienta que a forma como a leitura e escrita vem se realizando nas escolas tende a distanciar as crianças, as quais não desenvolvem o gostar pelas ações de ler e escrever.

Quando nos referimos a professora “P4”, observou-se que ela empreende em sua prática a perspectiva do alfabetizar letrando, visto que, ela leva em consideração as diferentes hipóteses de escritas apresentadas pelos discentes, proporcionando assim, atividades distintas correspondentes aos níveis em que os alunos se

encontram. Além disso, oportuniza aos “alunos compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade”, aspectos que caracterizam o alfabetizar sob o ponto de vista do letramento na visão de Santos e Albuquerque (2007, p. 98). Destarte, essa professora tenta aproveitar o máximo possível do que o desenvolvimento dessas teorias pode acrescentar na formação de seus discentes.

Neste segundo caso, notamos o comprometimento do professor para com seus alunos e conseqüentemente com o desenvolver de suas aprendizagens, pois não basta simplesmente utilizar diferentes textos para ensinar meramente os códigos da escrita, ele deve ir além, afinal,

o professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presente no dia-a-dia (GUEDES; SOUZA, 2011, p.16).

Dessa forma, o docente precisa ter explícito os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, é ele “que tem o direito (e também o dever) de atribuir sentido às atividades que propõe” (LERNER, 2002, p. 76), e mais importante que explicitar, é colocá-los em prática, visando sempre uma formação que possibilite atender às demandas sociais de leitura e escrita na contemporaneidade. Acerca disso, Santos e Albuquerque (2007, p. 97), expressam que,

propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula, exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção.

Neste sentido, o Ministério da Educação (2012, p. 19) adverte que a escola precisa ser um ambiente que proporcione a ampliação das possibilidades de conhecimento dos sujeitos. Ressalta ainda que, essas situações devem ser cuidadosamente planejadas, favorecendo o uso da língua em diferentes situações

ou contextos sociais, para isso, a realização de um “trabalho criativo e prazeroso que possibilite o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de diversas situações orais e escritas, deve ser uma preocupação constante do professor”.

Na resposta da professora “P2”, percebe-se que a mesma tem conhecimento da existência do letramento, porém não entende a essência do mesmo, isso se observa quando ela se refere ao letramento como algo ligado ao conhecimento das letras e palavras. De acordo com as teorias, especificamente as desenvolvidas por Soares (2003, p. 47), o letramento envolve o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, desta feita, o letramento abarca diversas outras habilidades e competências que perpassam o mero conhecimento das letras e palavras.

Importante destacar que, mesmo com a crescente difusão e disseminação do letramento, seja por meio de livros, eventos e também por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2018), dentre outros, ainda encontramos docentes que desconhecem essa nova perspectiva de ensino, como é o caso da professora “P3”, que alegou nunca ter ouvido falar sobre o termo, podemos ainda incluir como exemplo a professora “P2”, a qual sabe da existência do letramento, porém não conhece o seu real sentido.

Por conseguinte, nota-se que a perspectiva de letramento aos poucos vem ganhando espaço nas escolas, nas academias e nos cursos de formação continuada/permanente, contudo, a ideia de letrar o sujeito deve se tornar mais enfatizada dentro desses âmbitos. Destaca-se igualmente a importância de realçar nos cursos de formação inicial e continuada práticas que de fato façam com que os professores além de conhecer, empreendam o letramento.

Levando em consideração que a tarefa de ensinar a ler e escrever não é uma tarefa simples, na pergunta seguinte será abordado acerca das dificuldades que as professoras encontram para alfabetizar na perspectiva do letramento.

Quadro 6 – Pergunta 3 e respostas.

Pergunta 3	Profº	Respostas
Encontra dificuldades para alfabetizar na perspectiva do letramento? Comente.	P1	“Não. Esse ano eu não estou com tanta dificuldade para alfabetizar meus alunos, como você pode ver, eles já estão bem adiantados, todos já sabem ler e escrever, às vezes eles têm dificuldades de interpretar, mas enquanto a isso não tenho problemas”.
	P2	“Sim, pois devido à falta de livros, e o que eu tenho não é suficiente, como por exemplo, quando eu tento fazer uma atividade diferente, de extraclasse, às vezes eu busco na internet ou busco ajuda da pedagoga, mas ela não dá boas propostas pra alfabetizarmos de forma mais eficaz, não temos muito esse apoio”.
	P3	
	P4	“Eu tenho dificuldade pela questão das crianças que não conseguem ler ainda, por que eu tenho que ler várias vezes para que eles possam entender, absorver o que é que eu estou querendo com aquele texto, então minha dificuldade maior é essa, a dificuldade que eles tem para aprender a ler e interpretar”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Mesmo a professora “P1” mencionando conhecer a essência do termo letramento, podemos notar que, quando nos referimos às dificuldades de alfabetização na perspectiva do letramento, ela mais uma vez associa esses processos ao ensino da leitura e escrita em si, e só posteriormente menciona a dificuldade de interpretação por parte dos alunos, como se fosse algo dissociável do processo de aquisição da língua escrita. Como pode uma criança aprender grafemas e fonemas presentes nos textos, contudo não ser estimulado a interpretar, compreender e refletir acerca destes, sendo que estas são umas das capacidades que condizem com o ensino da leitura e escrita e conseqüentemente com a progressão do letramento?

Diante disso, Fayol (2014, p. 14), declara que “a compreensão constitui o objetivo da atividade de leitura”, é fato que esse não é o único objetivo a ser alcançado, porém acreditamos que a interpretação e a compreensão dos textos trabalhados em salas de aulas são aspectos fundamentais para o desenvolvimento das demais habilidades, e principalmente para a construção de uma visão crítica e reflexiva.

Como vimos no decorrer desse trabalho o ensino/aprendizagem da leitura e escrita envolve várias capacidades e habilidades, e não é um processo tão simples quanto parece, e toda essa complexidade embutida nesses processos reflete na progressão do letramento, afinal,

o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 75).

Assim, a preocupação com o processo de alfabetização desenvolvido por esta professora se alarga, pois mesmo sabendo da importância de alfabetizar na perspectiva do letramento, sua prática de alfabetização aparentemente apresenta-se de forma mecânica e monótona, estagnada no ensino da codificação e decodificação, prática que não deve se efetivar na perspectiva de ensino contemporâneo, afinal “estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã” (FERREIRO, 2009, p. 17).

Nos fragmentos da resposta da professora “P2” é mencionado que a maior dificuldade se encontra na falta de livros e de apoio pedagógico para o desenvolvimento das atividades. Destacamos em primeiro momento a dependência didática na qual a professora se encontra arraigada, pois a mesma parece não encontrar outros meios de realizar suas atividades de leitura e escrita se não for por meio dos livros didáticos (aspecto que será aprofundado na pergunta 5). Percebe-se ainda que “P2” (igualmente “P1” e “P3”) não busca de forma autônoma atividades que envolvem o alfabetizar letrando. É fato que a assistência pedagógica é essencial, porém as professoras em geral podem ter autonomia de buscar conhecimento e condições para transformar sua prática pedagógica.

Assim podemos perceber a dificuldade que alguns professores apresentam com o ensino da língua escrita, a qual se desenvolve meramente voltada para a transferência de conteúdo escolar, não levando em consideração a importância do seu funcionamento além dos muros escolares. Sobre essa realidade Colello (2010, p. 109) alude que,

enquanto o ensino da leitura e escrita for tratado como conteúdo escolar desvinculado do comprometimento político e de propósitos educativos mais amplos, a alfabetização parece ficar circunscrita à fragmentação de atividades prescritas pelos métodos que, em nome da especificidade (ou tecnicismo?) desse ensino, alfabetizam, mas não necessariamente garantem as condições para que se possa, de maneira efetiva, ler e escrever.

Em segunda instância podemos aferir que a prática desenvolvida pela professora “P2” está relacionada também à falta de apoio e orientação pedagógica,

fator que foi mencionado pela própria docente (citado também pela professora “P4” na pergunta 5). Verificamos que na respectiva escola havia uma coordenadora pedagógica, contudo, a mesma estava sempre ocupada, cumprindo principalmente um papel administrativo, o que dificultava dar assistência ao trabalho do professor e seus anseios, bem como relatado por “P2”.

Tomando a questão da dificuldade encontrada pela docente, referente à ausência de apoio pedagógico, salientamos que o papel do coordenador pedagógico é fundamento para auxiliar na prática do professor. Acerca disso, Libâneo (2008, p. 220), destaca que uma das funções do coordenador pedagógico é,

prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classes, orientação de aprendizagem, diagnóstico de dificuldades etc.

Assim, a qualidade do ensino cabe não somente aos professores, bem como aos coordenadores pedagógicos, os quais devem proporcionar assistência para o desenvolvimento das atividades docentes, subsidiando e orientando suas práticas, além de buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Pela falta de conhecimento acerca do termo letramento essa terceira pergunta, a qual está relacionada as dificuldades que os professores encontram para alfabetizar na perspectiva do letramento, não foi atribuída a professora “P3”.

O entrave encontrado pela professora “P4” centra-se na dificuldade de leitura e interpretação apresentada pelos discentes, mas mesmo sabendo das dificuldades de leitura e escrita destes ela se empenha o máximo para realizar a alfabetização na perspectiva do letramento, bem como destacado nas análises da primeira pergunta.

Fazendo um comparativo entre as respostas e as observações realizadas em salas de aulas, em especial as professoras “P1” e “P2”, constata-se que essas devem principalmente superar a estagnação na qual se encontram, pois na sociedade contemporânea são vários os meios pelos quais as docentes podem estar aprimorando seus conhecimentos, bem como através do aparelho celular com acesso à internet, ferramenta que todas as professoras possuíam. Assim, isso seria uma forma pela qual as professoras poderiam pesquisar e inteirar-se mais acerca das novas tendências de ensino.

Hoje em dia, diversos trabalhos sobre alfabetização e letramento já foram publicados, muitos se encontram disponíveis na internet, dessa forma, cabe também ao professor ser pesquisador e buscar meios de construir e reconstruir sua prática, assim, é preciso que o docente também busque constantemente aprender e conhecer por conta própria, o que Libâneo (2007, p. 43) chama de “autoformação contínua”.

Desta feita, percebe-se que por um lado é necessário dar mais flexibilidade e subsídios às atividades realizadas pelos docentes, e por outro, é imprescindível que estes tenham autonomia para buscar, ampliar e atualizar seus conhecimentos, descobrindo formas de renovar sua prática.

No quadro a seguir, buscamos saber se na concepção das professoras é relevante o desenvolvimento da alfabetização ligada à perspectiva do letramento para a construção do conhecimento.

Quadro 7 – Pergunta 4 e respostas.

Pergunta 4	Profº	Respostas
<p>No seu ponto de vista a alfabetização ligada a perspectiva do letramento é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos? Comente.</p>	P1	“Eu acredito que sim. Acho que a alfabetização não caminha sem o letramento, pois na medida que os alunos aprendem a ler e a escrever eles também têm que aprender a interpretar, entender o que está lendo, tem que conhecer de tudo um pouco, e aprender a usar esse conhecimento”.
	P2	“Eu acho que sim”.
	P3	
	P4	“É sim, pois aquela alfabetização de a criança ler e escrever sem está entendendo, isso não tem nenhum significado para a criança. Então eu prefiro trabalhar um texto em toda sua forma, gosto de explorar tudo que tem nele para que a criança possa entender, eu gosto de contextualizar, de fazer a criança ir além. Também gosto da interdisciplinaridade”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Podemos analisar nesta quarta pergunta que, as professoras “P1 e P4” compreendem a relevância de alfabetizar na perspectiva do letramento. O que diferencia uma da outra é a prática desenvolvida por cada uma, pois de um lado temos a professora “P1”, que reconhece que alfabetizar letrando é importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, porém, durante o período de observação em sala de aula não percebemos nenhuma atividade empreendida que denotasse o alfabetizar letrando. Do outro lado, destaca-se a professora “P4”, que mesmo com as mais variáveis condicionantes que permeiam no processo de ensino

e aprendizagem, tenta colocar seu conhecimento em prática, ou seja, busca alfabetizar na perspectiva do letramento.

A professora “P2” não soube argumentar sobre a relevância desse processo, podemos relacionar sua resposta ao fato de que a mesma possivelmente ainda não se apropriou de conhecimentos suficientes que possibilitem o entendimento acerca da essência do alfabetizar letrando, o que na concepção de Colello (2010), seria o aprofundamento das possibilidades de compreensão, reflexão e o efetivo uso da linguagem nas práticas sociais.

Também podemos aferir em consonância com os 17 anos de exercício na profissão, que a professora “P2” foi formada em um contexto no qual o termo letramento não era focado, e em decorrência disso, não recebeu na universidade conhecimentos sobre o letramento e não participava de cursos de formação sobre essa temática, porém isso não é suficiente, afinal ela sabe da existência do termo no meio acadêmico.

Considerando as teorias que defendem essa perspectiva do alfabetizar letrando, podemos compreender que a alfabetização desenvolvida sob o ponto de vista do letramento é sim de fundamental importância para a construção da aprendizagem, pois além de aprender a ler e escrever, fazer o uso dessas ações contribui para transformar o sujeito, e pode levá-lo a outros estados ou condições de aquisição da língua escrita, seja nos aspectos sociais, culturais, cognitivos, linguísticos, entre outros (SOARES, 2003).

Essa pergunta acerca da relevância da alfabetização ligada à perspectiva do letramento para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos não foi feita a professora “P3”, ainda pelo fato dela ter mencionado desconhecer o termo letramento.

Um dos pontos em questão é a visão que cada professora tem acerca da alfabetização. É fato que a alfabetização entendida como uma dimensão mais ampla defendida por Freire (1989) e Ferreiro (2009) e a alfabetização ligada a perspectiva do letramento entendida por Soares (2003), Albuquerque (2007), Colello (2010) entre outros, estão presente nos discursos educacionais, mas, mais que isso, cabe aos professores o comprometimento com a formação de seus educandos independente da concepção que seguem, e o uso de metodologias que vinculem-se a essas perspectivas de alfabetização.

Podemos aferir que as duas percepções de alfabetização citadas acima fazem parte de uma mesma faceta, ou seja, possuem as mesmas características que visam a formação plena dos educandos, dessa forma o que não se deveria efetivar é o processo de alfabetização voltado para o desenvolvimento de atividades superficiais de codificação e decodificação do sistema de escrita.

Destaco que, a codificação e decodificação são fatores que quer queira, quer não, estão interligados com as atividades de leitura e escrita, pois para a aquisição do sistema de escrita é importante que se conheça e domine os códigos, porém buscamos defender uma superação dessa alfabetização que objetiva apenas alfabetizar no sentido convencional, assim, a codificação e a decodificação são importantes sim, porém somente a mera aquisição do código não irá garantir a apropriação desses, afinal, no ponto de vista empreendido nesta perspectiva, “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2003, p. 19).

Para que o ensino da leitura e escrita se efetive como o esperado pela sociedade atual, torna-se precípua que nos cursos de formação inicial e continuada os sujeitos tenham contato com as novas perspectivas de ensino, essa ação é essencial para a construção e reconstrução do profissional, é uma maneira de mantê-los atualizados a respeito das novas metodologias e teorias da aprendizagem.

Também é de fundamental importância a articulação entre as várias habilidades e capacidades que as ações ler e escrever exigem, e além disso torna-se indispensável que as escolas promovam momentos e condições que viabilizem as práticas docentes, buscando sanar tanto as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, quanto as encontradas pelo professor ao exercer seu ofício, aspectos esses que suscitaram a pergunta seguinte, a qual busca identificar quais os fatores que influenciam e interferem na prática das docentes participantes.

Quadro 8 – Pergunta 5 e respostas.

Pergunta 5	Prof ^o	Respostas
<p>Quais as dificuldades que você encontra no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?</p>	<p>P1</p>	<p>“Uma das coisas que eu sinto falta e que dificulta é a falta do acompanhamento e do auxílio dos pais no desenvolver das atividades, eles não colaboram muito. A falta de livros também dificulta nosso trabalho. Outra coisa é o calor atrapalha demais, e a sala é superlotada, assim não dá pra ter um bom resultado, a sala é pequena demais pra quantidade de alunos.</p>
	<p>P2</p>	<p>“Cada turma e cada escola que você vai trabalhando você encontra algumas dificuldades, aqui, por exemplo o que achei mais ruim é o espaço físico da sala, a falta de material didático [...], esse ano não teve a demanda de livros para todas as turmas, e eu gosto de alfabetizar com os livros [...]. A questão da diversidade de alunos também uma coisa que torna nosso trabalho muito difícil, alguns deles não prestam atenção nas aulas, vivem de bagunça. A turma era bem grande, mas agora a gente dividiu os dois 4^o anos em uma turma com alunos bem mais forte e na outra turma com alunos que estão ruins na leitura e escrita, pois tem aluno que não sabe nem escrever o nome, então para facilitar nosso trabalho nós dividimos. E outra coisa são os pais que também não ajudam seus filhos a fazer as atividades, eu passo e os alunos voltam com o caderno do jeito que foi, nem pegar os boletins tem pais que não vem, as vezes é preciso fazer notificação, notificando a apresenta dos pais [...]. Eles deixam muito a desejar, pois olha só hoje a aula era para ser de Geografia, mas como eles não fizeram a atividade em casa, agora vou ter que usar o tempo de Geografia para continuar dando matemática. Eu podia muito bem deixar pra lá e passar outro conteúdo, mas o negócio é que eu me importo com a aprendizagem dos alunos, pois se eu enquanto professora não fizer isso quem vai fazer, se os pais que eram pra ajudar não estão nem aí né?”</p>
	<p>P3</p>	<p>“Bom, como você viu, os alunos são bastantes agitados, alguns prestam atenção outros não, e na minha disciplina por ser educação física eles pensam que é só ir brincar, jogar bola etc. então isso atrapalha um pouco. Outra coisa é a questão do material e da quadra esportiva que não temos para desenvolver as atividades, para falar a verdade eu faço o que dá, pois nem espaço suficiente na escola não temos, não temos nenhum pátio, e fazer algumas atividades na sala é quase impossível por conta do tamanho da sala e da quantidade de alunos, e como eles só pensam que é brincadeira não prestam muita atenção nas aulas, depois eu pergunto e não sabem responder. Outra coisa também é sobre as tarefas que passo, que são poucos os alunos que fazem, os pais também não colaboram, não procuram saber das tarefas dos alunos e como esse é meu primeiro ano, que trabalho com turmas iniciais, por causa do meu magistério, ainda não consegui me situar direito com isso”.</p>
	<p>P4</p>	<p>“As dificuldades são sempre as mesmas como a falta de apoio pedagógico, ausência da família, às vezes passo atividades e quando a criança chega aqui o</p>

	<p>caderno está do mesmo jeito que foi. Eu tento até desenvolver a aprendizagem deles, mas quando chega na casa deles não tem esse reforço, a ajuda da família. Na minha turma tem os alunos que mais tem dificuldade na leitura e na escrita. Também tem a questão da disciplina, que algumas não trazem essa base de casa, não tem muita ideia de que a educação é importante, não traz consigo a importância de estudar, e isso faz com que a criança perca o estímulo, o interesse pelas aulas, pela escola. Então a criança deve ter consciência de que isso é importante pra vida dela, pois ela só vai da atenção, só aprende aquilo que ela acha importante pra ela”.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Analisando os depoimentos das professoras “P1”, “P2”, “P3” e “P4” podemos verificar que em diversos momentos elas ressaltam sobre a ausência da família, destacando que a falta de parceria e auxílio por parte dos pais são fatores que interferem diretamente em suas atividades desenvolvidas em sala de aula, além disso, a omissão destes contribui com a pouca eficácia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É fato que a família possui um papel muito importante e decisivo na formação dos filhos, assim é precípua sua participação na vida escolar destes. Ao tratar dessa problemática, Paro (2000, p. 16) expressa que não é uma tarefa simples conectar família e escola, mas é uma ação necessária que merece ser enfatizada, afinal, uma boa parte do trabalho docente “seria facilitado se o estudante já viesse para a escola predisposto para o estudo e se, em casa, ele tivesse quem, convencido da importância da escolaridade, o estimulasse a esforçar-se ao máximo para aprender”.

Diante disso, considera-se que a relação família e escola deveria ser concomitante, pois é um aspecto já estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 2º é estabelecido que,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como vimos, já é estabelecido na legislação que a família também deve desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar, a escola não funciona isoladamente, por isso deve haver uma parceria entre as partes, pois uma necessita da outra para atingir os objetivos educacionais. Partindo desse contexto, Parolin (2003, p. 99) destaca que,

tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Dessa forma, percebemos o quão é de suma importância a participação efetiva dos pais na educação dos filhos, pois a inexistência de uma relação recíproca pode acarretar, dentre outros fatores, no baixo rendimento escolar, na indisciplina, aspectos esses que Maldonado (1997, p. 11) caracteriza como “condutas caóticas e desordenadas”, ou seja, se não há um trabalho conjunto entre família e escola em prol dos objetivos a serem alcançados, se não há um comprometimento dos pais para com a educação dos filhos, estes muitas vezes acabam não dando a devida importância aos estudos e conseqüentemente não prestam atenção nas aulas, não fazem as atividades, desrespeitam os professores, etc.

Dentre as diversas tarefas que competem ao papel da escola, destacamos aqui a importância de haver uma inter-relação entre a família e a escola. Por um lado, é indispensável que as escolas desenvolvam ações que instiguem e promovam a participação dos pais, e por outro, é fundamental que os pais exerçam suas responsabilidades com a educação dos filhos, participando mais da sua vida escolar, estando presente não apenas fisicamente, mas efetivamente, para discutir questões pertinentes às dificuldades, comportamento e ao progresso dos educandos.

Outro empecilho destacado pelas professoras “P1”, “P2” e “P3” está relacionado à falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades, porém, quando se trata das respostas de “P1” e “P2”, verificou-se durante as observações, que a escola disponibilizava de data show, computador, internet, laboratório de informática no qual também funcionava a sala de vídeo, além de uma pequena biblioteca/brinquedoteca a qual continha vários livros de diversos gêneros os quais as professoras poderiam utilizar para desenvolverem suas aulas. Quanto à professora “P3”, constatou-se que a disponibilidade de materiais era escassa para o desenvolvimento das aulas práticas de Educação Física, o que conseqüentemente dificultava suas atividades.

Dentre os materiais didáticos, a falta de livros foi um dos aspectos mais citados por “P1” e “P2”, o que em consonância com elas prejudicava o desenvolvimento das aulas, pois um livro era partilhado com mais de um aluno, o que conseqüentemente gerava conversas paralelas e desvio de atenção. “P2” enfatiza que, a escassez de livros interferia na sua prática, pois para tentar supri-los, esta tinha que buscar outros meios, outros recursos para fazer as atividades, o que conseqüentemente demandava tempo e criatividade. Dessa forma, podemos perceber que a principal ferramenta de alfabetização utilizada, tanto pela professora “P1”, quanto por “P2”, era o livro didático, esse recurso não deixa de ser significativo nas atividades de leitura e escrita, porém não deve se “constituir a única nem a mais importante das ferramentas à disposição do professor” (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, p. 131).

Compatibilizando com pensamento acima, Ferreiro (2009, p. 57), ao aludir sobre as condições de alfabetização em uma sociedade em transição, destaca que, “a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos”, desse modo, é imprescindível que os professores busquem diversificar as possibilidades de aprendizagem dos discentes, pois levando em consideração a sociedade transitória, marcada atualmente pelos avanços das tecnologias as quais proporcionam outros meios de ensino e aprendizagem, “há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento” (LIBÂNEO, 2007, p. 40).

É fato que a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, contudo, torna-se primordial que os docentes saibam como utilizar-se dos recursos disponíveis, desenvolvendo com estes, atividades proveitosas, instigadoras e desafiadoras, visando sempre alcançar os objetivos propostos, afinal,

A principal importância dos materiais didáticos na escola reside no enriquecimento que podem trazer ao ambiente escolar, desde que estejam bem claros as possibilidades e os limites de cada um deles e como podem ser utilizados na proposta pedagógica da escola. Isso quer dizer que os meios e materiais de ensino não têm vida independente dos objetivos e conteúdos programáticos, dos métodos e estratégias de ensino e da avaliação da aprendizagem. Quer dizer, também, que o educador precisa dominar o recurso que se propõe utilizar, a fim de produzir os resultados desejados. Na ausência dessas condições, mesmo os melhores recursos pouco interferirão na prática educativa (MORAES, 2006, p. 45)

É pertinente destacar que se torna necessário profissionais que habilitem, instruem, ensine e prepare o docente para trabalhar com os mais diversos recursos didático-pedagógicos, como, por exemplo, o uso do computador. Isso não significa que somente as tecnologias mais modernas são mais eficientes para o ensino, mas como destacado por Moraes (2006, p. 46), “o giz e o quadro, se bem utilizados, podem, muitas vezes, trazer resultados mais positivos, do que um material de alta tecnologia mal utilizado. O cerne da questão não está, portanto, no tipo de material, mas em sua utilização adequada”.

Apresentaremos agora pontos relativos à estrutura física da escola, pois como podemos observar nos relatos das professoras “P1”, “P2” e “P3”, são questões que interferem e influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Um dos pontos mais destacado por elas está ligado ao tamanho da sala de aula, a qual é pequena e quase não suporta a quantidade de alunos, pois como verificado durante o período de observação, a sala é pequena, sem iluminação natural, pouca ventilação e continha apenas uma central de ar (de 18 btus) e um ventilador, e devido a quantidades de alunos (23) o cômodo ficava superaquecido, além de lotado, com pouco espaço, bem como ilustra a figura abaixo.



Fonte: foto da turma 4º “A”. Arquivo pessoal do autor.

Na imagem podemos notar que quase não há espaço para que o professor possa circular em sala, observa-se ainda que para não manter os alunos aglomerados, mesas e cadeiras são colocadas muito próximas do quadro branco,

assim, o espaço entre as crianças fica reprimido, não obedecendo aos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é de um metro quadrado por aluno (1 m²).

A falta de ventilação e a escassez de refrigeradores, o que conseqüentemente acarretava o calor, era mais um fator que interferia no decorrer das aulas, isso pode ser constatado no relato de “P1”, porém nos períodos de observação verificou-se que todas as professoras se queixavam das condições de espaço e climática das turmas. Vale ressaltar que antes da divisão de alunos em “uma turma com alunos bem mais forte” e outra “com alunos que estão ruins na leitura e escrita”, a turma do 4º “A” era composta por 28 discentes. Destaco ainda que, quase todos os ambientes pertencentes à escola, possuíam espaços reduzidos para a demanda de alunos e professores, e se trata de uma escola pequena construída em 1978.

Conforme o esboço acima, destacamos que uma das condições necessárias para o desenvolvimento da educação formal é uma estrutura física na qual o ensino se promoverá, assim, é indispensável que a estrutura escolar seja um ambiente acolhedor, prazeroso e instigador, pois quando se trata das instituições escolares, não estamos falando meramente de um espaço físico, mas de um ambiente que deve proporcionar a potencialização das aprendizagens, além de possibilitar condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente, dessa forma, as escolas devem dispor de condições mínimas e necessárias para que os discentes possam ter acesso a uma educação de qualidade, e assim, dar continuidades na sua vida escolar.

A garantia de padrão mínimo de qualidade da educação nacional é princípio constitucional previsto no artigo 206 da Constituição Federal (1988) e no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (1996), essa qualidade de educação escolar não condiz somente com a promoção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e habilidades viabilizadas entre professores e alunos, diz respeito também às “condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada dos professores” (LIBÂNEO, 2008, p. 68).

As pesquisas destacadas por Moraes (2006), demonstram que a estrutura física de uma escola também causa efeitos positivos e/ou negativos ao trabalho

docente e na aprendizagem dos discentes, podendo acarretar até mesmo na evasão de alunos. Destarte, quando é tratado na Constituição Federal (1988) sobre as condições de permanência (art. 206), podemos perceber que as iniciativas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos para assegurar e garantir condições de permanência na escola e oportunidade de aprendizagem ainda não se concretizaram de forma efetiva em algumas instituições escolares, podemos inferir que a universalização, a obrigatoriedade e a “gratuidade” do ensino fundamental não são suficientes, pois pode garantir o acesso, porém não assegura a permanência.

A respeito disso, Moraes (2006, p. 15), destaca que a grande expansão da oferta de vagas destinada ao ensino fundamental foi precípua para o acolhimento dos jovens em idade escolar, contudo, não garantiu igualdade e nem condições necessárias de “permanência e de sucesso escolar para os matriculados”. Isso se deve ao fato de que o contexto no qual a escola está inserida pode diretamente influenciar principalmente na permanência e conclusão da educação básica, e tudo que envolve a educação escolar, como por exemplo, as condições de ensino, infraestrutura, etc. podem influenciar na permanência ou não dos discentes.

Já vimos que as condições de qualidade são um direito constitucional, podemos reafirmar isso por meio da Lei 10.172/2001, a qual reitera sobre os padrões mínimos de infraestrutura para o ensino fundamental, que são:

- Espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- Instalações sanitárias e para higiene;
- Espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- Adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- Atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- Telefone e serviço de reprodução de textos e
- Informática e equipamento multimídia para o ensino.

Contudo, a respectiva escolar na qual se desenvolveu a pesquisa, encontra-se um pouco desprovida dessas condições mínimas, como por exemplo, a falta de ventilação, iluminação natural, escassez de materiais pedagógicos, carência de

espaço que está relacionada tanto ao tamanho das turmas quanto à falta de espaço para a recreação e para o desenvolvimento das atividades físicas (esportes), conforme relatado por “P3”, aspectos que interferem diretamente no seu ofício e na aprendizagem dos discentes, pois de acordo com a docente, e em consonância com as observações, constatamos que a escola não possui uma quadra esportiva, e quando precisa fazer alguma atividade que exige espaço, a professora utiliza uma quadra abandonada que fica localizada logo atrás da escola, contudo, a estrutura física desta está deteriorada e não possui cobertura, assim, “P3” nos declarou que só faz uso deste ambiente nos dias nublados, pois nos dias de sol é quase impossível suportar o calor.

Outra dificuldade encontrada pelas professoras “P2” e “P3”, destaca-se a falta de atenção destes. Durante o período de observação testemunhamos que, no decorrer das aulas dessas respectivas professoras, os alunos ficavam mais agitados, na grande maioria das vezes a docente estava explicando ou fazendo leitura em voz alta e os discentes não prestavam atenção, ora ficavam conversando e ou brincando uns com os outros, ora buscavam fazer outras coisas que mais chamavam sua atenção, como por exemplo, desenhar.

Na resposta da professora “P4”, um obstáculo que vem à tona é a falta de apoio pedagógico (fator mencionado também por “P2” nas perguntas 3 e 7), pois sem a assistência desse profissional a docente sente-se desamparada em relação ao desenvolvimento das atividades as quais têm dificuldade para realizar. Ressalto que a presença de um profissional pedagogo é indispensável em uma instituição escolar, pois é a pessoa mais apta para auxiliar e estabelecer diretrizes e estratégias que nortearão o trabalho do professor e o aprendizado do aluno, assim, “sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores”, visando sempre a transformação da prática e a construção da aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 129).

Assim, podemos perceber que são diversos os fatores que estão interligados aos paradigmas de práticas desenvolvidas contemporaneamente, ora esses aspectos se manifestam por parte dos professores, dos próprios alunos, por parte da família, da gestão escolar, dos sistemas de ensino, das políticas públicas, etc., mas o fato é que o professor, “pouco tem conseguido fazer diante da falta de material pedagógico, das classes abarrotadas (que desafiam qualquer bom senso

pedagógico), da falta de assistência pedagógica, enfim, das inadequadas condições de trabalho em geral” (PARO, 2000, p. 13).

Dessa forma, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem não é um seguimento tão fácil de desenvolver, pois a ele estão entrelaçados aspectos que por vezes independem do professor, mas que, conseqüentemente causam implicações para os envolvidos nessas ações. Considerando esses aspectos buscamos saber das próprias professoras participantes, se, e como essas dificuldades podem exercer alguma interferência no ensino e aprendizagem, questões que serão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Pergunta 6 e respostas.

Pergunta 6	Prof ^o	Respostas
<p>Na sua concepção as dificuldades encontradas influenciam ou interferem na sua prática e no processo de ensino/aprendizagem? Comente.</p>	P1	<p>“Nossa, dificulta muito, o acompanhamento dos pais por exemplo, pois eles não ajudam os alunos nas tarefas de casas, e nesse calor eu já entro na sala pensando em sair. Se o ambiente não for propício para o professor como que eu vou ter um bom desempenho e como que os alunos vão se concentrar e prestar atenção nas aulas? Difícil! Já a respeito do livro, veja bem, por exemplo o livro de História, eu tenho em uma sala 23 alunos para oito livros, de certa forma eu tenho que trabalhar com três alunos por livros, e o que vai acontecer? Conversa! A criança vai ficar desligada, vou ter que começar a chamar atenção a falar alto, daqui a pouco o aluno que já tá aprendendo fica disperso”.</p>
	P2	<p>“Eu acredito que sim, pois como já falei o livro é uma ferramenta importante, e se eu não tiver acesso a ele eu vou ter que procurar outras atividades para substituir, e isso toma muito tempo da gente. E se o professor não tiver criatividade para fazer atividades vai dá suas aulas de qualquer jeito e como é que os alunos vão aprender? E se a família fosse mais presente, se ajudassem seus filhos a ler e escrever, a fazer a tarefa de casa, talvez se houvesse esse trabalho conjunto as coisas aliviaríamos pro nosso lado, e com certeza os alunos se esforçariam mais pra aprender”.</p>
	P3	<p>“Com certeza, isso é um empecilho para mim. É claro que quem sofre as conseqüências são os alunos também, principalmente a questão da falta de materiais e espaço, o que limita muitas vezes o meu trabalho”.</p>
	P4	<p>“Sim, os pais eram para ser os maiores aliados do ciclo de escolarização dos filhos, sem a ajuda deles tudo se torna mais difícil tanto para nós professores quanto para seus próprios filhos que são os que mais sofrem as conseqüências disso tudo. Vou te falar uma coisa, todas essas disciplinas que assumi, as vezes dificulta meu trabalho, mas foi eu que escolhi ficar com todas as disciplinas, pois eu estava com 4 disciplinas para alfabetizar em 3 turmas, e isso já estava me acabando psicologicamente e fisicamente, pois eram mais de 70 crianças que tinha que alfabetizar, e eu já não tinha</p>

	<p>condições para isso, por isso decidi ficar com todas as disciplinas em uma única turma no período da manhã com 22 e a tarde uma turma com 25, que para mim ficaria melhor um número razoável de 40 e poucos alunos. Isso é muito difícil até por que você tem que fazer todos os planejamentos, todas as pesquisas, ter que alfabetizar todos esses alunos é muito difícil, meus planos é mensal, mas nem sempre eu consigo manter assim”.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

As instituições de ensino têm a função de propiciar não somente o desenvolvimento das aprendizagens dos discentes, mas também estimular e proporcionar a progressão dos saberes docente. Logo, tanto o aluno quanto o professor são sujeitos aprendizes, afinal o ensino é uma via de mão dupla, na medida em que o professor ensina, ele também aprende. Assim, a escola torna-se um ambiente de aprendizagem também para o professor. Dito isto, retomamos os aspectos de condições necessárias para a promoção do ensino, pois também fazem parte desse processo as condições mínimas para o desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho do docente, aspectos já previsto na LDB (1996) nos artigos 62 e 64.

Tomando por base as dificuldades encontradas pelas docentes participantes, averiguou-se que todos esses entraves prejudicam tanto no trabalho pedagógico, quanto na construção de conhecimento e aperfeiçoamento do professor. Nos depoimentos de “P1”, “P2”, “P3” e “P4” ressalta-se que a ausência da família e o descompromisso desses com a formação de seus filhos atrapalha o trabalho docente e acarreta uma redução na aprendizagem e interesse dos alunos. Igualmente se faz presente no relato de “P1” e “P2” questões pertinentes à falta de materiais didáticos e ao ambiente físico.

Emergi nas colocações de “P4” a sobrecarga de disciplinas e de alunos, afinal ela era a única professora regente da turma, logo responsável por todas as disciplinas. “P4” relata que a quantidade de disciplinas interfere no seu desempenho, pois nem sempre consegue fazer o planejamento de todas, contudo, essa foi uma escolha feita pela própria, pois foi a melhor forma que a mesma viu para reduzir o número de alunos a ser alfabetizado e regredir a sua sobrecarga de trabalho, o que já estava acarretando em problemas psicológicos e físicos.

Se tratando do número de alunos, nota-se que já é uma quantidade estimada e considerada adequada dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da

educação (MEC), o qual é de 25 alunos nos cinco primeiros anos e de no máximo 35 nos quatro anos finais do ensino fundamental. Contudo, devemos atentar para fato de que esta professora também leciona para outra turma (de 1º ano) no período matutino, o que significa que as disciplinas são as mesmas, porém os níveis dos conteúdos irão se diferenciar, bem como aumenta também a quantidade de alunos. Dessa forma, a soma dos discentes e de disciplinas a serem planejadas de acordo com as necessidades de cada turma transfigura-se em uma dificuldade que permeia e interfere na prática docente.

Quanto às questões pertinentes ao planejamento, “P1”, “P2”, “P3” e “P4” informaram que o mesmo é realizado mensal e individualmente, porém as professoras relataram que nem sempre é possível isso acontecer, devido à falta de flexibilidade e de tempo, com isto, “não planejamos e não entregamos nenhum plano ou fazemos o que já é de práxis, copiar e colar, sem levar em conta as reais necessidades de cada série e cada aluno”, conforme argumentado por “P1”.

Sabe-se que o planejamento é fundamental para alcançar os objetivos almejados, principalmente em um ambiente que lida com a propagação do saber, sendo assim, “cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa” (MENEGOLLA; SANT’ ANNA, 2011, p. 11). Por essa ótica, Libâneo (2008, p. 149) destaca que sem planejamento a ação educativa “ocorre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”, o que acaba causando implicações no ensino e aprendizagem. Quando tratamos de ensino e aprendizagem, não nos referimos somente ao ensino advindo dos professores, nem exclusivamente da aprendizagem dos alunos, mas sim do ensino e aprendizado viabilizado entre ambos, como já citado no início. Assim, reiteramos que nas condições de trabalho em que os professores se encontram algumas coisas se tornam difícil de executar, como é o caso do planejamento.

Logo, a falta desse planejamento, e principalmente a individualização desse, pois como afirmaram as professoras, quando é realizado, ocorre de forma individual, pode explicar também o fato de não haver um trabalho interdisciplinar entre as professoras que lecionam na mesma turma (4º A), pois observou-se que ambas trabalham de maneira isolada e desarticulada. Nesta perspectiva, Libâneo (2008) evidencia que o planejamento escolar, por se tratar de uma ferramenta que irá orientar a prática, e que envolve principalmente aspectos pertinentes ao processo de

ensino e aprendizagem, nunca deve ser desenvolvido apenas de forma individual, mas sim em elaboração conjunta.

Tomando o argumento acima, e considerando os requisitos exigidos para o desempenho do papel docente na sociedade contemporânea, como professores em constante formação, bem informados, que acompanhem as tendências de ensino, responsáveis consigo e com a formação dos educandos, que planeja suas aulas, que seja professor pesquisador, além de possuir capacidades críticas e reflexivas dentre outras, não são aspectos simples de se efetivar na prática, a respeito disso, Day (2001, p. 39), descreve que,

nem sempre é fácil conseguir os tipos de equilíbrio necessários a estes requisitos. Por exemplo, muitos professores continuam a trabalhar em salas de aula superlotadas e com poucos recursos, em que tanto eles como os alunos se sentem sufocados, desanimados e, muitas vezes, desmotivados.

Desse modo, são poucos os fatores que contribuem para um trabalho docente efetivo, são poucas as oportunidades que os professores têm para progredir enquanto profissionais. Dessa forma, para que o professor possa ensinar, antes ele tem que aprender, tem que estar em constante formação, tem que pesquisar, tem que planejar etc., porém é preciso condições necessárias para que isso ocorra, pois, levando em consideração as reais adversidades nas quais se perpetua o trabalho docente, principalmente os das escolas públicas, percebe-se que as circunstâncias não são favoráveis, ampliam-se as exigências, contudo, as condições mínimas necessárias são escassas.

Vale salientar também que além desses fatores dificultarem a prática do professor, podem também causar o surgimento de algumas doenças bem como relatados pela professora "P4". Acerca disso, Day (2001), se apoia nas pesquisas feitas pelos estudiosos Rivera-Batiz e Marti (1995) e Travers e Cooper (1996), para destacar que, a superlotação causa efeitos negativos no processo de ensino e aprendizagem, colaborando para o afloramento do mal-estar docente, stress e doenças mentais.

Assim, percebemos que todas essas dificuldades encontradas pelos professores interferem e influenciam tanto na prática dos docentes quanto na aprendizagem dos alunos, pois vimos que os professores não recebem apoio para progredir profissionalmente, além disso, o trabalho a ser desenvolvido na escola

ocorre de forma isolada, não há um trabalho coletivo, entre os que compõem a escola e os que são responsáveis pelos alunos, que no caso é a família.

Partindo do ponto de vista que vários fatores estão interligados com a prática empreendida pelos professores, no quadro a seguir, apresentaremos as concepções dos docentes acerca do que poderia ser mudado ou melhorado no âmbito educacional para um melhor desempenho profissional.

Quadro 10 – Pergunta 7 e respostas.

Pergunta 8	Profº	Respostas
<p>Na sua concepção o que poderia ser melhorado/mudado no âmbito educacional para um melhor desempenho profissional do professor alfabetizador?</p>	<p>P1</p>	<p>“Eu acho que, para que o professor consiga acompanhar os níveis de alfabetização, de leitura e escrita, uma das coisas que poderiam ser mudadas é diminuir a quantidade de alunos por turma. Também poderiam nos dar mais tempo para poder planejar direitinho as aulas. Outra coisa é a estrutura da escola que não tem um local para criança brincar, não tem nem recreio aqui como você vê, então tudo isso complica, por que a criança tem que descarregar aquela energia dela na hora do recreio, para quando ela chegar na sala de aula não fazer aquilo que deveria ter feito lá no recreio. E também a família, que joga muita responsabilidade em nós, eles não podem tirar a responsabilidade deles”.</p>
	<p>P2</p>	<p>“Eu sempre falo, que para melhorar mesmo, tem que ter o acompanhamento dos pais [...]. Eles devem se importar mais com a educação dos filhos e não deixar para vim na escola só quando são notificados quando os alunos estão com problemas de comportamento, ou então com uma dificuldade muito grande de aprendizagem, que não conseguem ler escrever, não consegue acompanhar o conteúdo. Eles só vêm assim, e às vezes nem vem. Outra coisa também que poderia ser melhorado é o apoio da pedagoga. Também penso que a redução dos números de alunos ajudaria, pois até agora com meus 17 anos de magistério eu não dei conta de acompanhar aluno por aluno. E isso não é bom, pois muitas vezes os alunos tem determinada dificuldade, por exemplo de leitura e escrita, e se o professor não buscar trabalhar isso, o aluno vai passando de série em série com as mesmas dificuldades, e ainda falo mais, tem professores que ver que aquele aluno tem essa dificuldade, e para não bater cabeça, para não ter trabalho, pois não é nada fácil alfabetizar um aluno, imagina 30 ou mais em uma sala, e o que o professor faz? Vai deixando esses alunos de lado. E isso é muito ruim para o aluno, pois a dificuldade vai só se estendendo. E é isso que faz muitos alunos desistirem, acham que não são capaz de aprender e acabam desistindo”.</p>
	<p>P3</p>	<p>“Sempre eu faço o que posso para contribuir na alfabetização, na aprendizagem dos meus alunos, mas uma coisa que ia contribuir muito, seria o espaço e também a redução de alunos facilitaria o desenvolvimento das minhas atividades”.</p>
	<p>P4</p>	<p>“Primeiro eu gostaria de ter tempo de planejar, que eu</p>

	<p>não tenho tempo para isso, pois existe a lei que diz que o professor deve ter pelo menos 4 horas para planejar, mas na prática isso não acontece, pois não temos tempo. Outra coisa é a questão da orientação, de a gente ter uma pessoa para auxiliar no nosso trabalho, para ajudar nas nossas dificuldades, pois a pedagoga também não tem tempo por que tem que resolver outras coisas, então deveria ter uma pessoa disponível só para essas questões de auxiliar o nosso trabalho. Pra falar a verdade eu penso que uma das possibilidades de melhorar o trabalho do professor era cada um assumir somente uma disciplina ou no máximo duas pra ele se dedicar melhor e no máximo assumir duas turmas, pois é muito difícil, o trabalho não é fácil, dentro de uma sala de aula a diversidade é tamanha, os níveis de aprendizagem são diferentes, uns são dedicados, interessados e outros já não são, então é complicado, tudo isso dificulta e tudo isso deveria ser repensado tanto pensando no bem do professor quanto no bem do aluno”.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

É ressaltado nos argumentos das professoras “P1”, “P2” e “P3”, que um dos aspectos que poderia ser melhorado ou mudado no campo educacional para um melhor desempenho das professoras seria a redução do número de alunos por turma, pois segundo elas, isso facilitaria o acompanhamento acerca do desenvolvimento da aprendizagem, condição que se torna imprescindível no processo, pois se o professor não acompanhar o progresso ou a involução do aluno, não irá saber se os mesmos estão ou não assimilando e se apropriando dos conhecimentos. Isso também propicia levantar as hipóteses de escrita e utilizar metodologias para ajudar os alunos no processo de alfabetização.

Outra coisa realçada por “P1” e “P4” é a inflexibilidade do tempo, o qual é escasso e dificulta o planejar das aulas, fator que também é importante no processo de ensino e aprendizagem, pois como afirmam Menegolla e Sant’anna (2011), o planejamento deve ser condição indissociável da ação docente, pois ele é um instrumento básico que permite direcionar as atividades a serem desenvolvidas para que as finalidades do ensino sejam atingidas.

Também é enfatizado por “P1” e “P3” sobre a falta de espaço para a realização de atividades práticas e para momento de recreação dos alunos, fator que não deixa de ser importante no ambiente escolar, porém não é proporcionado aos alunos desta determinada escola, pois conforme observamos no horário da merenda, inicialmente eram liberados os alunos do segundo ano, assim que os alunos terminavam de merendar eles já retornavam para sala de aula para que as

turmas do terceiro ano saíssem para fazer o lanche, e assim sucessivamente ocorria com as demais turmas. Dessa forma, não era proporcionado um momento em que os alunos pudessem brincar, comunicar-se e interagir com colegas de outras turmas, enfim, socializar-se.

A hora do recreio, igualmente conhecida como intervalo e momento lúdico ou de recreação, é um momento que faz parte da atividade escolar, assim, é importante também para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Pinno (2008, p. 12) aborda que o recreio não é apenas a designação dos intervalos de 15 ou 20 minutos entre as aulas, não se resume no lanche, em ir ao banheiro ou descansar, é muito mais do que um simples intervalo, “é um tempo e espaço específicos que se configuram numa multiplicidade de sentidos, de significações, (re)criações de cultura(s). É hora de se aproximar ainda mais dos colegas, dos amigos das outras turmas”, etc., sendo assim, a necessidade da existência do recreio torna-se indiscutível.

Nas palavras das professoras “P1” e “P2”, um dos fatores que colaboraria com o desempenho de sua prática docente, mais uma vez se destaca a questão do acompanhamento dos pais, os quais devem colaborar com a aprendizagem dos filhos e com o trabalho do professor. Também é ressaltado sobre o excesso de alunos, fator que em consonância com “P2”, traz consequências principalmente para os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, e devido à diversidade e grande quantidade de alunos, os que mais precisam, na maioria das vezes, não recebem ajuda necessária para tentar sanar as dificuldades apresentadas. “P2” também salienta acerca do apoio pedagógico, o qual se torna essencial para auxiliar e orientar as atividades docentes.

Fazendo um comparativo com as respostas das professoras “P1”, “P2” e “P3” da turma do “4º ano A” e com a docente “P4” do “4º ano C”, podemos notar que, mesmo se tratando de turmas diferentes, os aspectos já relatados pelas demais professoras se repetem nos argumentos de “P4”, a qual também relata que uma das coisas que poderia ser melhorado ou mudado para um melhor desempenho de sua profissão seria a flexibilidade de tempo para o planejamento das aulas, apoio pedagógico, redução no número de alunos, além da diminuição das turmas assumidas pelos docentes, fatores que também interferem na sua prática, pois levando em consideração a falta de tempo, quando se tem muitas disciplinas para

lecionar, estas na grande maioria das vezes acabam sendo ministradas sem prévio planejamento.

Quanto ao tempo, Lerner (2002, p. 87) destaca que o mesmo é um fator de peso nas atividades escolares, pois em relação à quantidade de conteúdos, ele se torna escasso, contudo, o pouco tempo não pode continuar sendo um dos obstáculos no bom desempenho das aulas, dessa forma, “não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático”, pois a distribuição dos conteúdos no tempo é uma exigência que independe do professor e também é inerente à instituição escolar.

Desta feita, notamos que, uma das possibilidades que contribuiria para um melhor desempenho profissional dessas professoras seria a redução do número de alunos por turma, dar mais tempo e flexibilidade para o desenvolvimento das aulas e do planejamento, estrutura física escolar adequada, apoio dos pais, auxílio pedagógico e como no caso da professora “P4” redução do número de disciplinas.

É fato que isso não seria a receita para extinguir as práticas pouco produtivas, nem seria a fórmula para sanar todos os problemas presentes na educação contemporânea, mas são aspectos que podem colaborar para o desenvolver de uma prática mais comprometida e eficaz.

Dessa forma, podemos perceber que a educação como um todo ainda enfrenta grandes desafios. Como parte fundamental do processo educacional a alfabetização ligada à perspectiva do letramento também ainda enfrenta um momento de adversidade, pois quando nos referimos ao ensino da leitura e escrita, vários desafios ainda precisam ser superados para que as ações do ler e escrever sejam desenvolvidas na sua essência. A respeito disso, Lerner (2002), salienta que,

o desafio é formar praticantes da leitura e escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita [...] o desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis [...] o desafio é, orientar ações para a formação de escritores [...] o desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática [...] o desafio é, combater a discriminação desde o interior da escola; é unir nossos esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que todos tenham oportunidade de se apropriar da leitura e escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (LERNER, 2002, p. 27-28).

Dialogando com a autora acima, podemos perceber que a melhora do ensino só ocorrerá quando mudanças reais ocorrerem no âmbito educacional, quando de fato houver ações que valorizem a docência, que estimulem o interesse dos alunos, que busquem sanar as dificuldades e vencer os desafios, assim, pensando na educação como um todo é preciso que de fato haja condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra como o desejado, além do mais, é preciso que a aprendizagem desenvolvida na escola esteja vinculada àquilo que o aluno vai usar na vida fora da instituição e quem sabe, transportá-lo para a pós-modernidade.

8. PALAVRAS FINAIS

Recapitulando, o processo de alfabetização ligado à perspectiva do letramento foi o cerne dessa pesquisa, assim, este trabalho objetivou compreender como o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. A pesquisa foi realizada com quatro (4) professoras de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal urbana do município de Humaitá-AM.

Compreendemos que discutir sobre a prática docente é sempre um desafio, pois envolve toda uma complexidade na qual o docente está incluído como; sua trajetória acadêmica, profissional, seu local de trabalho, contexto sociocultural, políticas públicas de formação, exigências sociais, aspectos econômicos, dentre outros aspectos que influenciam o desenvolvimento de sua prática, dessa forma, os apontamentos a seguir se darão em consonância com o que foi possível compreender por meio do referencial teórico e dos dados da pesquisa.

Em vista dos resultados obtidos por meio da observação e dos argumentos das professoras participantes, pôde-se constatar que o processo de alfabetização desenvolvido pelas docentes “P1”, “P2” e “P3”, ainda se encontra arraigado no modelo considerado convencional, os dados evidenciam que as professoras se dedicavam meramente ao ensino de uma técnica na qual a alfabetização se dá basicamente ao ensino da leitura e escrita como aquisição do código (codificação e decodificação), o que faz com que a alfabetização seja desenvolvida de forma dissociada do que preconiza o letramento.

Em contrapartida, as práticas de alfabetização desenvolvidas pela docente “P4” é a que mais se aproxima ao processo de alfabetizar letrando, pois além de ensinar os discentes a ler e escrever e respeitar as hipóteses de escrita destes, percebeu-se muitos indícios que levaram a inferir que é proporcionado a estes, situações de aprendizagem que envolvem diversos textos e seus usos sociais, além disso, as práticas pedagógicas e metodológicas empreendidas denotam que os alunos são estimulados a compreender o uso social da língua escrita.

Partindo do pressuposto da complexidade do ofício docente e da diferenciação entre as práticas desenvolvidas por “P1”, “P2” e “P3” em comparação com “P4”, consideramos que o papel do professor também sofre interferências

internas e externas ao seu lócus de trabalho, todavia, destacamos que o desenvolver de uma prática comprometida pode partir principalmente do professor, o qual é figura-chave na mediação do conhecimento, pois, como exposto nas análises, todas as professoras fazem parte de uma mesma instituição, relatam os mesmos anseios e dificuldades, porém, empreendem práticas pedagógicas e metodológicas distintas, na qual “P4” única professora regente, a qual demonstrou exercer seu papel de forma comprometida com a aprendizagem dos alunos na perspectiva do letramento, enquanto que “P1”, “P2” e “P3” partilham de uma mesma turma, dividem as disciplinas entre si, mas exercem uma prática que durante as observações manteve-se monótona.

Assim, podemos aferir que o ambiente de trabalho tem aspectos que atingem de forma singular as diferentes educadoras, onde de um lado causam frustração e comodismo na busca da evolução profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento de novas práticas de ensino. E por outro lado há os que apesar destas dificuldades procuram motivação para um melhor desempenho profissional em sala de aula.

Dito isto, salientamos que o professor não pode deixar de acreditar na força de seu trabalho, que mesmo com todas as condicionantes é possível exercer uma prática comprometida, é fato que não se pode fazer tudo devido às condições na qual se encontram, porém, o professor deve ter consciência da importância de um exercício empenhado com a construção do conhecimento dos discentes. Deste modo, por se tratar de uma pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras, enfatizamos que o compromisso profissional e pedagógico deve partir da efetivação de reais práticas de letramento, na qual os alunos de fato se apropriem das habilidades de ler e escrever em consonância com as necessidades e expectativas formativas atuais.

Embora ler e escrever sejam habilidades sociais indispensáveis e essenciais na vida do ser humano é preciso questionar o uso que se faz dos mesmos na escola e fora dela. O aluno pode aprender a ler e escrever não apenas por meio de atividades e textos presentes em livros didáticos e os professores não podem deixar o processo de alfabetização e letramento somente a cargo do professor de Língua Portuguesa, pois isso faz parte do ofício de todos. Em todas as disciplinas da grade curricular é possível alfabetizar letrando, sem perder a especificidade do conteúdo,

que também é de suma importância ser construído pelo educando durante o processo de escolarização.

Desta feita, a perspectiva de formar leitores e escritores não está ligada apenas ao ensino da escrita e a decodificação de seus símbolos, mas sim na formação de leitores e escritores que entendam e compreendam o que está sendo lido e escrito, e que saibam utilizar esses conhecimentos em prol da sociedade, ou seja, formar cidadãos não apenas alfabetizados, mas letrados para que os mesmos possam melhor operar e relacionar-se no mundo o qual estão inseridos.

Assim, fazendo uma analogia entre os instrumentos de coleta dos dados e todos os objetivos propostos, concluímos que, quando se trata de educação, especificamente da alfabetização, encontramos diversos fatores (inerentes e subjetivos) que movem a prática docente e que também estão intimamente relacionadas ao sucesso ou fracasso escolar dos discentes, desta feita, aludimos que todos esses fatores influenciam na prática do professor e, conseqüentemente, interferem na aprendizagem dos discentes.

Para exemplificar esses aspectos podemos utilizar as dificuldades encontradas pelas próprias professoras, pois se não há um trabalho coletivo entre os pais e a escola, se falta materiais didáticos para a realização das atividades, se a estrutura física da escola especialmente a sala de aula não for constituída em um ambiente acolhedor, confortável e agradável, se a quantidade de alunos excede os limites da sala e do professor, se o professor não consegue chamar e manter a atenção dos alunos, e estes pouco colaboram para que isso aconteça, se o excesso de disciplina dificulta o planejamento e o bom desempenho docente e principalmente, se em meio a todas essas condicionantes ainda não há o apoio pedagógico suficiente para auxiliar e buscar melhoras, é fato que tudo isso implica na prática do professor, pois são muitas as exigências acerca do papel docente, porém as condições não são favoráveis.

Além disso, se todos esses fatores influenciam na prática docente, é fato que também interferem na aprendizagem dos discentes, pois esses aspectos colaboram para uma prática mecânica e infrutífera, levando alguns professores ao comodismo pessoal e pedagógico, o que por consequência pode afetar direta e indiretamente no desenvolvimento e na formação plena dos educandos.

Conclui-se que por um lado, as dificuldades de empreender a prática do alfabetizar letrando se dá também devido as condições de trabalho na qual as docentes se encontram e por falta de subsídios público, pedagógico e da família dos discentes e por outro lado, falta estímulo, recursos e autonomia por parte destas para progredir enquanto profissional e empreender novas práticas de ensino.

A prática pedagógica a ser desenvolvida é de suma importância na construção da aprendizagem dos alunos, mas volto a enfatizar que as mazelas do ensino não estão ligadas somente a prática do professor, porém, esta é um fator propulsor na formação dos discentes. Também temos que reconhecer que deve haver um trabalho conjunto entre os envolvidos no processo educacional, visando sempre o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Assim, é preciso que se dê condições para um trabalho no molde que se exige, é indispensável que as políticas públicas de educação desenvolvam e efetivem reais condições de ensino, garantindo qualitativamente não apenas o acesso dos alunos ao ensino escolar, mas também a permanência e conclusão dos diferentes níveis de escolaridade, proporcionando condições propícias para o desenvolver do trabalho docente, além de concretizar e prover melhorias para os cursos de formação inicial e continuada/permanente.

Portanto, consideramos alcançados os objetivos propostos nesta pesquisa, além disso, os resultados obtidos foram relevantes ao meu aprendizado como educadora. Acreditamos que este trabalho pode ser relevante para outros professores pesquisadores que se interessam pela temática, além disso, este pode proporcionar uma reflexão acerca da prática desenvolvida pelos docentes.

Ressalto ainda que, a escola deve valorizar e respeitar a cultura e o meio social em que seus educandos estão inseridos, visando sempre a formação plena destes, bem como contribuir para um trabalho qualitativo e produtivo do professor alfabetizador para que estes possam ter mais e melhores condições para um fazer pedagógico que contribua na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

9. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti. FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouros-São Paulo, v. 1, n 1, p. 204-218, jun, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimento. Nov. 2001. (Série “Tecnologia na Escola” - Programa Salto para o Futuro). Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoi/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf . Acessado em: 06 de agosto. 2018.

BARBOSA, Jânia do Vale. Do Giz ao Mouse – A informática no processo de ensino e aprendizagem. In. COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Artmed. Porto Alegre, 2007.

BARBOSA, Juvêncio. A história da escrita. In: BARBOSA, Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: A Secretaria, 2012.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COLELLO, Silva M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será?. In: ARANTES, Valéria de Amorim (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

COUTINHO, Maria de Lucena. Psicogênese da Língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. São Paulo, 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora. Portugal, 2001.

D'ANGELO, Marta. **Saber fazer filosofia: pensadores contemporâneos: de Nietzsche a Gadamer**. Aparecida, SP: ideias & Letras, 20011.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/nov/dez, 2010.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação plena para os professores**. 2006. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf. Acessado em: 15 de agosto de 2018.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt [et al.]. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2011.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. Novos estudos CEBRAP. São Paulo, 1985.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. COLELLO, Silva M. Gasparian. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria de Amorim (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria de Amorim (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia, 2008.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEGOLLA e SANT' ANNA, Maximiliano e Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo – Área – Aula. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORAES. Karla Motta Kiffer de. **Padrões mínimos de funcionamento das escolas:** ambiente físico escolar. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2006.

OTTO, Patrícia Aparecida. **A importância das tecnologias nas salas de aulas nas séries iniciais do ensino fundamental I.** 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1. Acessado em: 20 de setembro de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza: Editora Cortez, 2003.

PINNO, Fabiane Smaniotto. **Recreio escolar:** práticas corporais e suas significações. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2008.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias:** um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymarã, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice.** O social e o político na transição pós-moderna. Autor: São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEEN, Wim. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos dos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores

Pesquisador(a): Priscila Almeida Torres

Orientador: Dr. Wendell Fiori de Faria

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Tem-se como questão norteadora da pesquisa: Como o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores de duas turmas do 4º ano dos anos iniciais de uma escola pública do Município de Humaitá –AM?

A participação na pesquisa é opcional e não obrigatória, constituindo-se importantíssima para pensar o processo de alfabetização e letramento, sendo assim, o respondente tem o direito de, a qualquer momento, desistir de participar da realização da pesquisa e solicitar a exclusão da sua entrevista do repertório de análise da pesquisa encaminhando e-mail a pesquisadora (patty_almeida17@hotmail.com), sem a necessidade de justificativa.

Sendo assim, caso considere a participação na pesquisa e autorize a inserção das respostas no relatório final, por favor, assine abaixo.

Agradecemos sua colaboração.

Assinatura do(a) professor(a)

I Bloco: Perfil do entrevistado.

Letra de identificação:

Sexo: F M

Idade: _____

Tempo de trabalho como professor _____

Tempo de trabalho como alfabetizador _____

Formação acadêmica no ensino superior _____

Pós-graduação: _____

Regime de trabalho: _____

Carga horária: _____

Disciplina:(as) _____

II Bloco: Perguntas referentes à alfabetização, letramento e prática do professor.

1 – Na sua concepção o que é alfabetização?

2 – Já ouviu falar sobre a teoria do letramento? Se sim, onde ouviu falar? O que entende por letramento? Comente.

3 – Encontra dificuldades para alfabetizar na perspectiva do letramento? Comente.

4 – No seu ponto de vista a alfabetização ligada a perspectiva do letramento é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos? Comente.

5 – Quais as dificuldades que você encontra no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?

6 – Na sua concepção essas dificuldades influenciam ou interferem na sua prática e no processo de ensino e aprendizagem?

7 – Na sua concepção o que poderia ser melhorado/mudado no âmbito educacional para um melhor desempenho profissional do professor alfabetizador?