



DIDÁTICA DE ALFABETIZADORES PARA CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM HORIZONTE-CE SABERES E PRÁTICAS

**DANILO SOBRAL DE OLIVEIRA
MARIA VANDIA GUEDES LIMA
(ORG.)**



**DIDÁTICA DE ALFABETIZADORES PARA
CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM HORIZONTE-CE
SABERES E PRÁTICAS**



ORGANIZADORES

Danilo Sobral De Oliveira
Maria Vandia Guedes Lima

DOI: 10.47538/AC-2024.35



Ano 2024

DIDÁTICA DE ALFABETIZADORES PARA CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM HORIZONTE-CE

SABERES E PRÁTICAS

Catálogo da publicação na fonte.

Didática de alfabetizadores para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I em Horizonte - CE [recurso eletrônico] / Organizado por Danilo Sobral De Oliveira; Maria Vandia Guedes Lima. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-81-2

DOI: 10.47538/AC-2024.35

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Ensino Fundamental I. 4. FAESDO I. Oliveira, Danilo Sobral de. II. Lima, Maria Vandia Guedes. III. Título.

CDU 37.014.53:004.5

L649

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

ORGANIZADORES:

Danilo Sobral De Oliveira

Maria Vandia Guedes Lima

COAUTORES:

Claudia Maria Pinto Costa

Daniele Eduardo Rocha

Francisca Eliane Araújo Silva

Gilvan da Silva Ferreira

Iany Bessa Silva Menezes

Raimundo Alexandre Tavares de Lima

Rosangela Couras Del Vecchio

Vanilo Cunha de Carvalho Filho

Wildeson de Sousa Caetano

Mariana Amaral Terra

Katiany Keyt Nogueira Neves

EDITORA AMPLAMENTE

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores

Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora:

disponível em <https://www.editoraamplamente.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F.

Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-

15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação:

Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de

F. Fernandes

Capa: Freepik®/Canva®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Esta obra foi financiada pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Ma. Camila de Freitas Moraes
Me. Carlos Eduardo Kruger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2024

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho visa analisar a didática empregada por professores alfabetizadores no Ensino Fundamental I, utilizando como referência os processos formativos dos quais esses profissionais participam. Acredita-se que os saberes pedagógicos podem enriquecer as práticas educativas.

Durante oito anos de experiência em coordenação pedagógica escolar, entre 2001 e 2008, foram comprovados que o processo de alfabetização das crianças se mostrou complexo, desafiador e, muitas vezes, ineficaz tanto para professores quanto para alunos. A metodologia adotada nesta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, no qual foram analisadas os saberes e práticas de quatro professores do 2º ano do Ensino Fundamental I.

O curso de licenciatura pode definir um papel crucial ao não apenas aos alunos pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas também ao incentivá-los a oferecer pesquisas sobre a realidade escolar. A pesquisa deve ser vista como um princípio formativo na docência, mobilizando os professores a partir dos problemas enfrentados na prática.

Esta obra se propõe a fornecer uma visão aprofundada sobre as metodologias e desafios da alfabetização no Ensino Fundamental I, oferecendo insights valiosos para educadores e acadêmicos específicos no aprimoramento das práticas educativas.

Boa leitura!



Ano 2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I.....	14
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA DE ALFABETIZADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1.1 A Fundamentação da Didática no contexto histórico brasileiro	14
1.2 A Importância da Didática na Formação de Alfabetizadores	26
1.3 Enfoques da Didática de Alfabetizadores na Formação Inicial e na Formação Continuada Influenciando a Aprendizagem do Educando.....	26
CAPÍTULO II	31
DIMENSÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA	
2.1 Psicogênese da língua escrita	31
2.2 Níveis estruturais do desenvolvimento da leitura e escrita	34
2.2.1 Nível 1: Pré-silábico	35
2.2.2 Nível 2: Silábico	36
2.2.3 Nível 3: Silábico-Alfabético	37
2.2.4 Nível 4: Alfabético	38
2.3 O processo de alfabetizar e o papel do alfabetizador.....	39
2.4 Letramento	44
2.5 Diferença entre alfabetizar e letrar	46
CAPÍTULO III.....	52
A DIDÁTICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	
3.1 Aspectos históricos, socioeconômicos e culturais de Horizonte-Ceará	52
3.2 Os saberes necessários à prática docente dos alfabetizadores	53
3.3 Estrutura necessária a um programa de formação continuada que fortaleça a prática docente	55
3.4 Articulação entre teoria e prática docente no desenvolvimento cognitivo dos alunos	57
3.5 Organização das diretrizes curriculares para a formação do professor do município de Horizonte-Ceará (Projeto Lendo Você Fica Sabendo)	58

CAPÍTULO IV	64
ASPECTOS METODOLÓGICOS	
4.1 Contexto da investigação	64
4.2 Desenho da investigação	64
4.2.1 Enfoque.....	65
4.2.3 Alcance	66
4.3 Fonte dados	67
4.4 População e amostra	68
4.4 Técnicas e Instrumentos de coletas de dados	68
4.5 Procedimento de coletas de dados.....	69
4.6 Aspectos éticos e legais.....	69
 CAPÍTULO V.....	 70
ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	
5.1 Ação educativa.....	71
5.2 Alfabetizador	72
5.3 Saberes docentes	73
5.4 Bom Alfabetizador	75
5.5 Didática.....	76
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 79
 REFERÊNCIAS.....	 81
 INFORMAÇÕES AUTORAIS.....	 84
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	84
SOBRE OS COAUTORES.....	84

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo sobre a temática: a Didática de Alfabetizadores para Crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental I em Horizonte/Ce: Saberes e Práticas é proporcionar uma reflexão sobre a influência da didática utilizada pelos alfabetizadores no processo de aprendizagem aos alunos em relação à apropriação do código escrito. Para tanto se fez uma análise da formação de alfabetizadores em Horizonte, por meio de seus saberes e práticas.

Nesse sentido, consideram-se como elementos fundamentais a essa compreensão as categorias: educação, alfabetização, letramento, formação de professores e didática, que articulados proporcionam a composição de algumas seguintes questões cruciais: qual a influência da formação dos alfabetizadores na composição de uma didática de alfabetização? O que fundamenta a didática utilizada pelos professores alfabetizadores? O que é alfabetizar? Como se dá esse processo? Qual o papel do professor alfabetizador? O que devo fazer agora, alfabetizar ou letrar”? “Como posso desenvolver esse tal letramento”? O que é letramento? Qual a diferença entre alfabetizar e letrar? E de que forma este conceito interfere na ação alfabetizadora? Que lugar a teoria e a prática ocupam na formação dos professores alfabetizadores? Como os saberes de alfabetizadores são abordados pelos formadores? A formação que os professores participam tem colaborado para o desenvolvimento da autonomia docente?

Nunca a educação teve papel tão importante como nos dias atuais. Durante vários séculos, o mundo infantil foi diversificando-se e a história nos mostra que as crianças eram alvo de maus tratos, desprezadas e até mesmo assassinadas desde os tempos passados até os nossos dias. No entanto, embora essas práticas fossem comuns, já havia interesse em educar as crianças e oferecer um tratamento mais humano.

A reflexão acerca das categorias abordadas tem como objetivo geral: Analisar a didática utilizada por professores alfabetizadores que atuam no Ensino Fundamental I, utilizando como referencial os processos formativos dos quais estes profissionais participam. Elencamos também como objetivos específicos: Rever os conceitos de alfabetização e letramento, assim como seus reflexos na ação alfabetizadora; Identificar

como o processo de formação continuada de professores-alfabetizadores de Horizonte-Ceará tem colaborado para o desenvolvimento da autonomia docente, e refletir sobre a didática de alfabetização utilizada por esses alfabetizadores, considerando os elementos teórico-práticos presentes no cotidiano das salas de aula.

Os dados mais recentes da Prova Brasil (Brasil, 2005) e do SAEB (Brasil, 2007) têm reafirmado a grave situação da escola pública brasileira, onde grande parte dos alunos, após concluir o 4º ano do ensino fundamental, não apresenta conhecimentos mínimos de leitura e escrita. Os dados também revelam que o fracasso escolar, intimamente vinculado ao fracasso na alfabetização, não apenas permanece, como toma outras vertentes. Em consequência desse quadro, a alfabetização, embora amplamente discutida nas últimas décadas, ainda instiga investigações, como é o caso deste trabalho. Nosso estudo foi se delineando a partir de reflexões oriundas, tanto das teorizações a que tivemos acesso, quanto das questões emergentes de nossa prática pedagógica. No transcurso dos últimos trinta anos, foram intensificados os estudos na área da alfabetização tendo como finalidade compreender a natureza do processo e suas causas. Esses estudos têm produzido uma contribuição para a superação da forma reducionista e em alguns contextos esse processo tem de fato alcançado seus objetivos. Essas constatações nos fazem refletir sobre o que está acontecendo na escola, tanto em seus limites de participação quanto possibilitando o sucesso escolar.

Portanto, constitui-se como objeto de estudo compreender nesse contexto, a importância atribuída à didática aplicada nesse ano do ensino fundamental, a qual as crianças desenvolvem com maior prontidão.

Com o surgimento da família moderna, o conceito de infância mudou completamente. Na atualidade os filhos ocupam um lugar central, e sua educação é legalmente obrigatória, em casa e na escola.

Os desafios citados permanecem até os dias atuais. Observamos nas Escolas Públicas que os professores alfabetizadores não conseguem promover a articulação teórico-prático dos elementos da psicogênese, sustentando suas práticas muitas vezes nas experiências vivenciadas como alunos em seus próprios processos de alfabetização ou nas práticas de outros professores. Além desses referenciais citamos, ainda, as políticas de alfabetização desenvolvidas no Estado do Ceará que, no decorrer dos dois últimos anos

têm estabelecido modelos, pedagógicos a serem seguidos pelos professores. De um modo ou de outro, observa-se a ausência de autonomia dos professores no processo de formulação de suas práticas alfabetizadoras, baseadas em modelo e sem as devidas implicações críticas necessárias à adequação desses processos.

A controvérsia encontrada na primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que tem um fim, podendo ser descrita através de comando. Por ser um processo nos mostra que a alfabetização caracteriza-se pela sua amplitude. O que se pode observar é que a inclusão do conceito de letramento nos referenciais teóricos educacionais, mas confundiu que esclareceu as idéias dos professores em relação ao desenvolvimento de seu trabalho.

A essa dificuldade associa-se, ainda, à falta de hábito de leitura pelos próprios professores e a crença de que não há como conceituar a alfabetização à utilização de textos de circulação social.

A experiência profissional como coordenadora pedagógica escolar, com atuação em escolas de Ensino Fundamental nos proporcionou o contato cotidiano com as séries iniciais, onde se consolida o processo de formação nos possibilitando um olhar diferenciado no processo de alfabetização e, devido essa preocupação com o processo de aprendizagem sentimos a necessidade de buscar parceria com a psicopedagogia para compreender melhor e puder subsidiar nossos alfabetizadores.

Observou-se que no decorrer de oito anos de experiência em coordenação pedagógica escolar (2001-2008) o processo de alfabetização das crianças se constituía numa vivência complexa, sofrida e, muitas vezes, pouco eficiente para professores e alunos. Refletindo sobre os fatores que influenciam negativamente esse processo, percebe-se que ocupava lugar de destaque o desconhecimento dos professores em relação ao processo de alfabetização, a falta de compreensão da necessidade de articulação entre o alfabetizar e o letrar, a deficiência nos processos de formação de professores e os reduzidos elementos que podem colaborar para a constituição de uma didática de alfabetização que considere a complexidade dessa metodologia.

Ainda no século XIX, os textos tinham que ser elaborados e copiados à mão e, por isso eram raros e caros. Com a Revolução Industrial, o aperfeiçoamento da imprensa modificou tal situação, deixando a população ter mais acesso aos textos e documentos.

Assim incluíam-se neles não somente os livros e panfletos, mas também muitos tipos de impressos usados no dia a dia, indispensável para o funcionamento de uma sociedade cada dia mais complexa. Conforme o uso invariável de materiais escritos no nosso universo mostrou a necessidade de alfabetizar a população. Logo, a obrigatoriedade escolar emerge ainda no século XIX, mas difunde-se lentamente e de forma desordenada. Cada país foi absorvendo a origem da escolaridade obrigatória de acordo com sua situação política, econômica e social. A aprendizagem obrigatória e gratuita requer um ensino não-seletivo, cujo principal objetivo é a formação básica da criança, possibilitando-lhe meios necessários para desenvolver suas habilidades e capacidades, de modo a vir interferir de forma racional e ativa na vida social.

Vale ressaltar que a educação não é uma tarefa neutra e a escola também não é uma instituição isolada, porém, faz parte do contexto social e para ela a parceria dos pais, dos mestres e dos alunos torna-se indispensável no processo de ensino aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva aos poucos a escola foi deixando de exercer o papel absoluto de ser a educadora exclusiva das crianças. Entretanto, é certo que ainda exige-se cada vez mais um compromisso de todos os que estão inseridos na comunidade, sem esquecer o engajamento e a reciclagem dos professores no processo educativo.

Por muitos séculos os conhecimentos transmitidos aos alunos conservaram-se impassíveis: a sociedade avançava lentamente e a escola caminhava quase no mesmo ritmo.

Atualmente a escola é caracterizada através da sua complexidade e seu dinamismo, completamente contrária à de antes. Não apenas transmite conhecimentos, mas busca desenvolver o senso de responsabilidade buscando despertar na criança o espírito de participação. O conteúdo ensinado é diversificado e os alunos têm liberdade para expressar suas angústias e interesses. A relação pedagógica entre o professor e a criança é baseada na flexibilidade e no respeito mútuo, ao mesmo tempo em que o educador estimula a criatividade individual e o trabalho em equipe.

A relevância desse estudo se encontra na possibilidade de reconhecimento da didática como elemento da prática educativa enquanto uma prática social, onde se entrecruzam saberes e experiências dos sujeitos nela envolvida.

O processo de alfabetização tem ocupado espaço privilegiado no contexto

educacional brasileiro desde a década de 1960, a partir das contribuições traçadas por Freire 1967, direcionadas de forma mais específica, à alfabetização de adultos. Apesar desse recorte etário, suas idéias colaboraram na redefinição conceitual e metodológica do processo de alfabetização como outros, antes concebido como decifração de códigos e a partir de suas formulações reconcebido e ampliado como a articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Na década de 80, surge Ferreiro 1982, com estudos relacionados à Psicogênese da língua escrita, abordando, a partir de experiências alfabetizadoras, os passos dados cognitivamente pela criança na elaboração de hipóteses relativas à organização do código escrito.

Na década de 90, Ferreiro e Teberosky (1982) apresentam a descrição da psicogênese da língua escrita, evitando qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos especialistas de alfabetização.

Assim as décadas de 80 e 90 foram marcadas por um desafio duplo: a apropriação desse legado teórico e a transposição desse saber científico em metodologia.

As questões relativas à alfabetização não se restringem à apropriação do código escrito, estendendo-se à utilização deste em práticas sociais concretas. Essa preocupação revela a necessidade de interação dos alunos com textos diversos, oriundos de suas vivências cotidianas para que gradativamente possam ser reconhecidos como portadores de situações comunicativas diversas, como: informar, instruir, entreter, entre outros.

O processo de letramento Soares (2003), nomenclatura utilizada para se referir à utilização social da leitura e da escrita, surgiu a pouco tempo, e é um elemento que se soma ao processo de alfabetização para dar sentido e funcionalidade ao uso do código escrito. Podemos identificar esta questão analisando, por exemplo: o que se compreende por ser alfabetizado no contexto histórico brasileiro.

Tfouni (1995) sustenta que a alfabetização, muitas vezes tem sido mal-entendida: existem duas formas segundo as quais se entendem a alfabetização: primeira como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, e como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

A chegada de diferentes teorias e conceitos aos espaços de formação dos

alfabetizadores tem se dado de forma superficial e prescritiva, associando-se a uma idéia do professor como um prático (no sentido pragmático da palavra), ou seja, a este profissional importa absorver os conceitos elaborados por especialistas, sem que necessariamente seja desenvolvido um processo de apropriação crítica e ressignificação dos mesmos.

Tais práticas formativas remetem a modelos pautados em um paradigma hegemônico da formação (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2008), caracterizado pelo treinamento de habilidades, pela dicotomia entre teoria e prática, pelo consumo de idéias formuladas por especialistas e pela visão do professor prático como um profissional hierarquicamente inferior ao especialista (teórico).

Verificamos anteriormente que a alfabetização é um processo complexo que demanda conhecimentos teóricos e práticos por parte do professor, revelando a necessidade de constante formação desse profissional em uma perspectiva que rompa com o modelo acima apresentado. Reconhecemos que os alfabetizadores brasileiros acumulam lacunas de formação, no entanto, necessitamos utilizar suas experiências, saberes e necessidades como elementos norteadores da formação. Ao invés de negar tais saberes profissionais, os processos formadores deveriam problematizá-los, oferecendo referenciais teóricos que possam significá-los (Lima, 1999).

Conforme Pimenta (2000), a didática utilizada a partir da investigação da prática ressignifica o tradicional triângulo didático: professor, aluno e o conhecimento. A forma como o professor compreende as relações estabelecidas entre esses três elementos define o modo como organizará suas práticas.

Trazendo essa reflexão para a alfabetização podemos elencar, pelo menos, duas situações: uma em que o professor reconhece o processo de aprendizagem como ativo em que professor e aluno se implicam ativamente, mediados por suas experiências. Outro em que o professor se considera como sujeito do processo, responsável por transmitir ao aluno um determinado conhecimento. Apesar de termos presentes nos espaços de formação discursos que abordam a perspectiva construtivista, ainda encontramos muitas práticas de educação bancária, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental em que as experiências socioculturais dos alunos são muitas vezes desconsideradas e ao mesmo tempo compreendidas como imaturas para construírem conhecimento.

A metodologia utilizada na pesquisa possui uma abordagem qualitativa, tradicionalmente se identificando como um estudo de caso, observando “os saberes e as práticas” desenvolvidas pelos alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental I, com 4 (quatro) professores.

As idéias surgidas a partir dessa investigação encontram-se organizadas em quatro capítulos além da introdução e das considerações finais. Inicialmente será abordado a contextualização da didática de alfabetizadores na formação de alfabetizadores, segundo os principais teóricos, destacando-se os estudos de Libâneo (1996), Saviani (2007), Pimenta (2006) e outros.

Ainda nesse texto enfocamos o papel das formações: iniciais e continuadas de alfabetizadores de crianças do 2º ano do ensino fundamental I, buscando aporte teórico em Ibernnon (2009), Lima (2002), Tardif (2007) e outros.

Em seguida, foi feito um estudo sobre a Dimensão Histórica e Epistemológica da Alfabetização de Criança, dando ênfase na Psicogênese da Língua e Escrita e Letramento, onde nos subsidiamos com os estudiosos como: Freire (2005), Ferreiro (2001), Teberosky (1995), Weisz (2000), Soares (2005) e outros.

No terceiro capítulo estudamos a Didática no Contexto das Políticas Educacionais de Alfabetização de Crianças buscando aporte teóricos em: Nóvoa (2009), Vigotsky (1991), Piaget (1976) e outros.

No capítulo seguinte, é apresentado o percurso metodológico, culminando com a análise e discussão dos resultados obtidos as alfabetizadoras em educação infantil do município de Horizonte-Ceará.

Na certeza de que este trabalho possa contribuir para reflexões do alfabetizador repensar sua didática para um desenvolvimento satisfatório no ensino aprendizagem das crianças do 2º ano.

CAPÍTULO I

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA DE ALFABETIZADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse capítulo abordaremos a fundamentação da Didática no contexto histórico brasileiro, procurando encontrar uma forma simples de distinguir a didática da pedagogia e do ensino através de definições e da contextualização do seu tempo histórico, a fim de compreendermos como é utilizada na alfabetização do Ensino Fundamental I, tendo como referência as idéias de Luis Carlos Libâneo (1996). Dermeval Saviani (2007), Selma Garrido Pimenta (2006), entre outros.

1.1 A Fundamentação da Didática no contexto histórico brasileiro

Para se compreender a Didática no panorama atual faz-se necessário uma revisão da história da pedagogia no Brasil a partir da chegada dos Jesuítas em março de 1549 até aos dias atuais (Saviani, 2007).

Com a chegada dos jesuítas no Brasil, coordenados pelo Padre Manoel de Nóbrega, a educação indígena é interrompida. Apenas com quinze dias no país construíram a primeira escola brasileira em Salvador, tendo como primeiro professor o Irmão Vicente Rodrigues com apenas 21 anos. Este se utilizou do modelo de ensino educacional europeu e por mais de 50 anos dedicou-se não somente a ensinar, mas a difundir a fé católica. A obra jesuítica estende-se para o sul, e 21 anos após sua estadia no Brasil já podíamos contar com cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Vale salientar que todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas através de um documento elaborado por Inácio de Loiola, o *Ratium Studiorum*. E suas intenções não eram apenas o ensino elementar, mas outros cursos, como o de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Dentro do curso de Letras o aluno estudava a Gramática

Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia era estudo a Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

Conforme Bello (2001, on line), foram 210 anos, ou seja, de 1549 a 1759 que o Brasil viveu esse modelo de ensino. Quando ocorre a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Nesse período tínhamos um modelo educacional bem estruturado, e com a expulsão deles, tivemos uma grande perda na educação.

Iniciamos a era pombalina (1760 - 1808). Com a expulsão dos jesuítas, o país também perde a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*. Ainda ficaram funcionando o Seminário Epsicopal, no Pará, o os Seminários de São José e São Pedro, que não faziam parte dos jesuítas; a Escola de Arte e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

Através dos estudos de Bello (2001, on line) percebe-se que, a preocupação dos jesuítas era quanto ao proselitismo e o noviciado, e essa educação não interessava a Pombal, pois sua intenção era reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época.

Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. A educação jesuítica não se coadunava com os interesses comerciais providas por Pombal. As escolas da Companhia de Jesus tinham o objetivo de servir aos interesses da fé, enquanto Pombal se interessava em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Dessa forma, Bello (2001, on line) salienta sobre a época pombalina:

Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o "subsídio literário" para manutenção dos ensinos primário e médio. Criado em 1772 o "subsídio" era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal.

Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

Percebe-se que vivemos em época diferente, mas, infelizmente muito do modelo pombalino ainda perpetua em pleno século XXI dentro do processo educacional brasileiro.

Diante desse quadro, Portugal preocupado com a estagnação da educação brasileira, cria o “subsídio literário”, em 1772, ou seja, uma taxa, sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Esses impostos eram para ser pago os salários dos professores, porém nunca foram cobrados com regularidade e os professores ficavam com os seus salários atrasados, esperando que Portugal resolvesse a situação.

Os professores não eram possuidores da competência necessária para o desempenho de suas funções, pois todos eram improvisados e mal remunerados. Além do mais eles não eram concursados e sim nomeados por indicação ou concordância de bispos, sendo em seguida, tornarem-se “proprietários” vitalícios de suas aulas, como era o costume da época.

Assim, o resultado da atitude de Pombal foi que no início do século XIX, a educação brasileira estava acabada.

Por volta do período republicano (1822-1889), ocorreram movimentos de renovação pedagógica e cultural no Brasil. De acordo com Libâneo (2006) nesse período iniciaram as reformas de ensino, a maioria delas de caráter mais administrativo que pedagógico, porém seus efeitos foram modestos.

Até mesmo a reforma de Benjamim Constant (1836-1891) de 1890, baseada nas ideologias filosóficas e pedagógicas de August Comte (1798-1857) consegue modificar pelo menos as práticas pedagógicas de sala de aula. Todavia, nesse período passa ser destacado a implantação da reforma republicana do ensino público paulista no período de 1890 a 1896.

A Reforma Republicana do Ensino Paulista ocorrida no período de 1890 a 1896. Em 1929 ocorre a Reforma Republicana do Ensino Paulista, na qual é criada a Faculdade de Educação com a finalidade de realizar estudos pedagógicos em nível superior, porém essa idéia fica somente no papel.

Ainda nesse período é registrado o aparecimento de uma literatura nacional sobre o ensino influenciada por modelos educacionais europeus estadunidenses. Até 1890, a legislação educacional brasileira possuía uma forte influência do modelo francês (Reis Filho, 1870 *apud* Libâneo, 2008).

Reis Filho (1870) sobre a influência estrangeira no sistema educacional brasileiro de então:

[...] as teorias pedagógicas que dão suporte à reforma do ensino paulista baseiam-se no modelo da educação norte-americana, por sua vez inspirada na pedagogia européia de cunho naturalista-cientificista. Os reformadores do período consideravam inovação o método intuitivo inspirado em Pestalozzi (tal como difundido nos Estados Unidos) associado à psicologia das “faculdades mentais”. Este é tipicamente o método “tradicional” que será criticado posteriormente pelos pioneiros da educação nova (Reis Filho, 1870 *apud* Libâneo, 2008, p. 117).

Ainda conforme Reis Filho (*apud* Libâneo, 2008), Herbert foi um grande contribuidor nas práticas do ensino e dentro da história da educação, também, podemos perceber a influência do positivismo. Dentro da programação da formação do professor, no 4º ano do curso normal continha uma única disciplina com caráter de fundamentação pedagógica: Pedagogia e direção de escolas. No entanto, alguns desses conhecimentos eram “copiados” da pedagogia européia do último quartel do século XIX (Reis Filho 1981, *apud* Libâneo, 2008). Com o surgimento da influência da educação nova em 1930 essa orientação perde suas forças.

Vale ressaltar que nesse mesmo período é desenvolvida a Pedagogia católica. Isso ocorre no início do período republicano, pois a Igreja já conta com algumas escolas superiores e secundárias espalhadas pelo país, assim como, editoras e gráficas, favorecendo a divulgação de manuais de Pedagogia para uso nas escolas normais (Libâneo, 2008).

Partindo desse princípio, Libâneo (2008) salienta que, “na concepção católica, filosofia e pedagogia caminham juntas, de modo que a Pedagogia católica formulou uma filosofia de educação de caráter acentuadamente especulativo e normativo”.

Dessa forma vimos que durante a Primeira República até a década de 1920, quando ocorreu a predominância da pedagogia tradicional, as pesquisas sobre educação são sustentadas na idéia da “unicidade da Pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação” (Libâneo, 2008).

A ideia de Pedagogia como ciência unitária da educação passa a perder terreno com a entrada do movimento da educação nova no Brasil, originado na Europa no final do século XIX e logo estendido até os Estados Unidos. Essas idéias, após a Primeira Guerra (1914-1918), passam a influenciar fortemente a educação brasileira.

Podemos ainda salientar um movimento significativo na história da pedagogia: o Movimento da Escola Nova surgido a partir de 1930, o qual podemos compreendê-lo como uma corrente que tratava de “mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de ‘escola ativa’” (Luzuriaga, 1980, p. 227).

Ainda sobre o Movimento “Escola Nova”, vejamos o que nos falam Fusari e Ferraz (1992, p. 28):

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

A partir dos anos 20 a idéia da educação nova passa a ser divulgada com mais intensidade, elaborando novos objetivos, programas e métodos de ensino tendo como pano de fundo os movimentos sociais e políticos do século XIX. Na opinião de Libâneo (2008, p. 117):

As bases teóricas do escolanovismo europeu e norte-americano têm como suporte uma concepção científica da educação, no sentido de que os princípios e leis do processo educativo devem subordinar-se as exigências da verificação experimental dos fatos. Pode-se dizer que o movimento das escolas novas herda o “cientificismo” cultivado desde o positivismo, em contraposição ao caráter especulativo e metafísico da Pedagogia tradicional.

Diante desse quadro constatamos que os estudos da Pedagogia começam a perder prestígio no meio acadêmico.

John Dewey (1859-1952), grande teórico da educação nova norte americana, com sua concepção pragmatista luta pela existência da ciência da educação tendo como fonte principal as práticas educativas e, por conseguinte, as ciências humanas que irão dar suporte.

A prática educativa é, assim, a fonte para os “problemas” com os quais a ciência da educação lida, não para o seu conteúdo independente, ou seja, não cabe uma Pedagogia geral. As fontes do conteúdo realmente

científico encontram-se em outras ciências humanas, especialmente, na biologia, psicologia e sociologia (Libâneo, 2008, p. 120).

Com essas características de progressivismo pedagógico até 1945 o Brasil ganha hegemonia. Através dessa inspiração, surge um movimento de renovação escolar de conotação liberal, formado por nomes como: “Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Pascoal Lemme e outros, com a idéia de reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país” (Libâneo, 2008, p. 121).

Em 1932 surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado por esses intelectuais. Vale ressaltar que esse instrumento deu pano de fundo para dissolver a nomenclatura de Pedagogia que “adjetivada, se transforma em mera aplicação da ciência da educação, como métodos, formas processuais e técnicas” (Libâneo, 2008, p. 121).

No final da Primeira República de acordo com Paiva (1983 *apud* Libâneo, 2008, p. 121):

Delineiam-se muitas das características que irão demarcar o desenvolvimento das idéias pedagógicas que dominarão a cena educacional por muitos anos. É nesse contexto que surge a versão primeira do tecnicismo educacional sob a influência dos emergentes profissionais da educação que irão liderar o movimento escolanovista.

Ainda dentro dessa visão histórica da pedagogia, podemos perceber que no final dos anos 70, o espaço educacional foi cada vez mais conquistado pelos educadores progressistas.

No final da década de 60 e no início da década de 70 vivenciamos o chamado período “tecnicismo educacional”. Nesse período o sistema educacional brasileiro estava centrado mais no “behaviorismo e na teoria de sistemas” (Libâneo, 2006, p. 98).

Durante a década de 70 o pensamento educacional não está mais focado nos moldes do pragmatismo e sim no neopositivismo, nas formulações do empirismo lógico e filosofia analítica.

Conforme ainda Libâneo (2006, p. 98), o objetivo do ensino dessa época era:

[...] investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos. Também aqui a ação pedagógica reduz-se à mera aplicação da ciência da educação.

De acordo com essa abordagem, a ação do regime militar na reforma do ensino educacional era realizada em duas leis interligadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68); a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (5.692/71).

Segundo Libâneo (2006, p. 98-99), a Lei 5.540/68 (art.30) fixa que:

[...] ‘a formação de professores para o ensino do 1º e 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior’. Conexamente, o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, redefine o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia.

Para Libâneo (2006) esse parecer altera o de 1962, ou seja, o anterior, buscando adequar o curso de pedagogia à Reforma Universitária de 68. Já o Parecer 252/69 possibilita uma maior clareza aos estudos teóricos indispensáveis à formação do pedagogo, assim como, a transparências das habilitações profissionais. Esse parecer ainda permanece em vigência. Porém, no final dos anos 70 o curso de Pedagogia e a profissão de pedagogo quase foi extinto.

Por volta dos anos 80 o campo da Pedagogia passa por mais uma mudança, dessa vez sendo refutada pelos progressistas. Conforme Libâneo (2008, p. 131):

Os educadores de Profissão e os pedagogos, seja pela fragilidade teórica de seu próprio campo de conhecimento, seja pela restrita bagagem teórica em relação às demais ciências da educação, concentraram-se em tomar de empréstimo o discurso dos intelectuais das ciências sociais, inclusive no menosprezo à própria pedagogia. Com isso, ocorre um gradativo refluxo das investigações em teoria pedagógica, ficando o campo do pedagógico, quando não reduzido às questões meramente metodológicas, subsumido nas questões postas pelas ciências sociais. Se agregarmos a isso o descaso crônico do Estado em relação à escola pública e aos professores e o desprestígio social da profissão de professor, o resultado só poderia ser o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico.

Através desse percurso histórico da Pedagogia para adentrarmos na Didática podemos perceber através da visão do autor que os problemas educacionais não ocorrem somente no processo de formação, mas também ao descaso das políticas educacionais, num investimento de formação de qualidade desses profissionais, os educadores, a desvalorização social da profissão do magistério e o desinteresse das universidades em investir na educação básica e na formação de professores (Silva, 1991 *apud* Libâneo, 2008).

De acordo ainda com Libâneo (2008, p. 135), “os estudos pedagógicos no Brasil estiveram sempre voltados especificamente para a formação de professores e de técnicos em educação, sem levar em conta a preocupação da reflexão teórica sobre educação”. Cumpre considerar que são instâncias inter-relacionadas de formação, porém, distintas. A pedagogia é “uma ciência da prática que não se efetiva como uma tecnologia, e sim como uma reflexão sistemática sobre a educação” (Libâneo, 2008, p. 50).

Inicia-se a partir de agora o estudo sobre a didática, abordando seu processo histórico, seu objeto de estudo algumas definições e sua contribuição no processo de alfabetização.

A partir do século XIX, Herbart, objetivando elaborar um sistema científico da educação, inseriu a didática dentro da Pedagogia, como teoria da instrução. Nesse sentido, a Didática passou a ser vista como uma disciplina da Pedagogia.

Diante dos estudos de Luaiza (2010, on line), no decorrer do século XX, a Didática passou por muitas discussões, como também tinha acontecido, anteriormente, com a Biologia, a Física, a Química, e outras ciências no século XIX é a partir daí, que começa o tratamento da Didática, como uma ciência particular.

Conforme Luaiza (2010, on line), passado essas etapas, a Didática evolui no seu desenvolvimento. Como ciência particular, com autonomia científica, está neste momento do século XXI, dando esse salto significativo com grandes aportes à sociedade. Evidente que, como toda ciência, seus princípios, seus fundamentos, categorias, conceitos, leis foram enriquecidos através da contribuição de pesquisadores de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Libâneo (2008, p. 144):

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, [...]. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem [...].

Develay (1993 *apud* Pimenta, 2006) observa as relações entre a pedagogia, a didática e as didáticas específicas (das disciplinas) e analisa as condições da didática em dois pontos: No aspecto especulativo procura fazer distinções entre a pedagogia e a didática e entre esta e as didáticas específicas; No aspecto institucional pontua as várias

possibilidades postas à didática desde quando a França redefiniu os lugares e a qualidade da formação dos professores, não só nas universidades, mas também, nos centros de formação. Esse acontecimento levou a centralizar de um lado, os problemas de ensino das disciplinas específicas, e de outro, as questões relativas ao currículo, isto é, às disciplinas.

Vergnaud (*apud* Pimenta, 2006, p. 54) conceitua a didática como o “estudo dos processos de aprender e ensinar relativos a um conteúdo específico”. Dentro dessa perspectiva, a didática avalia a natureza do saber a ensinar como fator determinante da aprendizagem e como resultado do ensino. Nesse caso podemos observar a diferença entre a pedagogia e a didática, pois essa não prioriza apenas a especificidade do conteúdo, mas, por todos os ângulos que contemplam as situações do ensino, seja pessoais, institucionais ou estruturais.

Para Pimenta (2006, p. 55), a didática geral:

[...] enquanto ciência estuda a ação, mas visa conhecer mais do que a ação. A semelhança da medicina, a didática cria os elementos de diagnósticos, mas não propõe terapêuticas. Procedendo à articulação entre as situações de ensino (a ação de ensinar e aprender as diferentes áreas do saber, objetos das didáticas específicas) e a pedagogia (as situações pedagógicas que determinam as ações de ensinar), “a didática se constitui como uma ciência do conhecer, uma teoria” (Develay, 1993:174, *apud* Libâneo). Sua limitação fica clara: ela não dá conta de oferecer terapêuticas, porque não é de sua especialidade o estudo da relação entre conteúdos do saber e ensino. Nesse sentido, o autor não confere à didática qualquer dimensão de prescrição/normatividade.

Assim vemos aqui, a diferença entre as didáticas das disciplinas e a didática geral, essa analisa as origens dos conteúdos a ensinar, sua história e sua epistemologia. Já a didática geral possui “uma abordagem articulativa/comparativa das didáticas das disciplinas” (Pimenta, 2006, p. 55).

Cornu e Vergioux (1992) salientam que quando a formação de professores tornou-se relevante no sistema educacional francês, a didática também passou a ter um lugar de destaque. Foram surgindo novos conceitos didáticos que surgiram das práticas (Cornu; Vergioux *apud* Pimenta, 2006, p. 56): contrato didático; situação problema; conflitos sociocognitivo; transposição didática, e outros.

Porém, mesmo surgindo todos esses conceitos, perduraram ainda algumas dúvidas, como: até que ponto esses conceitos poderiam esclarecer a ação de ensinar? até que ponto esses conceitos haviam surgidos de uma investigação científica? ou eles iriam

somente racionalizar as práticas, possibilitando uma melhor eficácia?

Ainda de acordo com Cornu e Vergioux (1992, p. 33):

[...] o desenvolvimento da pedagogia na didática moderna, agrupam três circunstâncias que fizeram emergir a didática contemporânea: a evolução dos saberes; o desenvolvimento das psicologias da criança, estudando o desenvolvimento de conceitos no ensino escolar e as renovações pedagógicas; e as iniciativas institucionais (Cornu; Vergioux *apud* Pimenta, 2006, p. 56).

A primeira circunstância foi denominada de “foco epistemológico”, nela contém a renovação de saberes, as recentes especializações e as teorias (em Matemática e em Física), os recentes campos de pesquisas (a Linguística). Por conseguinte, foi aproximando pesquisa e ensino e pesquisa e aprendizagem, facilitando assim: “[...] expressões como “professor-pesquisador” e “aluno-pesquisador”. Confundindo, mesclando e amalgamando essas atividades (ensinar, pesquisar, aprender) que são muito diferentes” (Pimenta, 2006, p. 56).

Já a segunda circunstância, denominada de “foco pedagógico”, abrange todas as estratégias “de se fazer frente ao fracasso escolar, baseadas nas mudanças dos métodos pedagógicos e nas psicologias da criança e de outras ciências da educação” (Pimenta, 2006, p. 57).

Segundo Cornu e Vergioux (1992 *apud* Pimenta, 2006, p. 57), baseados nesses dois focos, surge a didática contemporânea:

A suas colaborações podemos acrescentar as discussões sobre o papel do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea (Morin, 1993) e suas consequências para o trabalho da escola (do professor e do aluno) como conhecimento; as inovações curriculares (ciclo de aprendizagem, trabalho interdisciplinar, currículo e programas articulados às escolas-campo de estágio (Pimenta, 1994^a); o lugar institucional da formação do professor (universidade, centros, institutos); a formação inicial articulada à realidade escolar e a formação contínua (redes de formação em serviço); a pesquisa-ação e intervenção, a multiculturalidade. Essas circunstâncias todas têm provocado uma “explosão didática podendo revivificar seus eixos reflexivos”.

A abordagem dos eixos reflexivos nos leva a repensar o termo didática de uma forma geral, ou seja, vista como disciplina. Todavia podemos utilizá-lo de uma maneira mais flexível, mesmo em se tratando das didáticas específicas, representando uma postura teórica e prática envolvendo as questões do ensinar e/ou aprender.

Portanto, à medida que o planejamento didático passa a transformar as práticas e suas representações, o universo dos professores passa a ter novos contornos transformando assim a sua cultura profissional. É a partir desse contexto que a didática passa a ter inúmeras possibilidades (Pimenta, 2006).

Vejamos quais são essas possibilidades na concepção de Pimenta (2006):

1. A racionalização e a eficiência. Os autores, lembrando que essa possibilidade não é nova, chamam a atenção para a importância de a didática operar um balanço crítico das circunstâncias recentes que se refletem no ensino, na aprendizagem, no trabalho dos professores e dos alunos com o conhecimento. Que resultados têm sido obtidos? Qual a eficiência do ensino. A reflexão didática como possibilidade de melhorar o fazer da prática dos professores, vê-se na encruzilhada de apresentar indicações, referências teóricas, instrumentos metodológicos que lhes permitam trabalhar melhor, para melhor colaborarem na formação dos escolares.

2. O sentido. Que novos sentidos (valores) a didática pode propor ao trabalho dos professores, que não o controle tecnicista dos programas e objetivos? Como re-significar a didática no trabalho escolar? Na medida em que a didática penetrar, progressivamente, nas práticas de ensinar, pode constituir um fundo comum de teorização e de racionalização que reúne os atores, unifica as práticas, num projeto de profissionalização e formação contínuos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, em base de uma cultura profissional, de uma identidade reconhecida socialmente e em termos de qualificação e de competências.

3. A abertura. Lembrando que a autonomia e a responsabilidade são não apenas objetivos, mas condições para o trabalho dos professores e dos alunos, o programa didático se coloca como uma condição de possibilidade da constituição dos sujeitos no seu trabalho com os saberes, se permanecer aberto.

Na descrição das possibilidades citadas acima, percebemos que o pensar didático não é a ação educativa, pois, essa ação envolve conhecimento, reflexão e engajamento (práxis), a qual podemos chamá-la pedagogia.

A elaboração do saber didático ocorre não somente a partir da pesquisa, mas também, através das vivências dos professores, e um fator importante para que isso ocorra é o registro sistemático das experiências dos educadores. Dessa forma é construída a

memória da instituição escolar (Laneve *apud* Pimenta, 2006, p. 60).

Vale ressaltar que quando tomamos a memória como referência a novas experiências percebemos que não são generalizáveis, já que são completamente diferentes. Sendo assim, retomá-las pode elucidar seus vínculos com os sujeitos e seu tempo, expressando assim, que foram elaboradas dentro de um contexto histórico (Bertim *apud* Pimenta, 2006, p. 59).

Diante do exposto, observamos que as experiências históricas desses alfabetizadores não ocupam o lugar do ensino, muito menos da pesquisa, mas, estimulam o educador a refletir sobre a sua didática.

Podemos perceber que, nas últimas décadas, em diversos países ocorreu um movimento avaliativo sobre as ciências da educação, a didática e a pedagogia, devido às mudanças e inovações nos sistemas de ensino.

A pedagogia tem se limitado a campo de aplicação das outras ciências da educação, devido às mesmas, durante este século tenderem “a uma autonomização e positivação de seus discursos sobre a prática, levando-as a explicações dogmáticas e/ou proposições normativas” (Pimenta, 2006, p. 69).

Vários autores, inclusive os citados nesse texto, compreendem que a discussão sobre a pedagogia, como ciência da prática da educação, é constituída por dois fenômenos: o que estuda e o que constitui.

O que estuda, ou seja, a ressignificação epistemológica da pedagogia, ocorre na proporção que coloca a prática dos professores “como referência e para a qual significa” (Pimenta, 2006, p. 70).

O que constitui, é a educação como prática social, e a educação por ser um objeto de investigação da pedagogia, torna-se “um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (Pimenta, 2006, p. 70).

Portanto às ciências da educação e a pedagogia sozinha jamais modificarão a educação, já que as modificações acontecem na ação.

1.2 A Importância da Didática na Formação de Alfabetizadores

Considerando que a formação profissional do professor ocorre nos cursos de Habilitação ao Magistério através do ensino médio e superior, sendo composta por disciplinas coordenadas e articuladas entre si, onde objetivos e conteúdos estejam em sintonia dentro da unidade teórico-metodológica do curso.

Já que conforme Libâneo (1997, p. 27), “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Ainda considerando que, a formação do professor compreende duas dimensões: formação teórico-científica e formação técnico-prática.

A formação teórico-científica contempla a formação acadêmica específica nas disciplinas que o educador pretende especializar-se, envolvendo a formação pedagógica, os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e também da pedagogia que irá colaborar no esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social

Já a formação técnico-prática tem como meta a preparação profissional específica para a docência, inserindo a Didática, as metodologias específicas das disciplinas, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (Libâneo 1994, p. 22).

Portanto, a formação profissional do professor envolve uma interação entre a teoria e a prática, a teoria ligada a questões reais ocorridos através das experiências do dia-a-dia e a ação guiada pela teoria.

1.3 Enfoques da Didática de Alfabetizadores na Formação Inicial e na Formação Continuada Influenciando a Aprendizagem do Educando

O ser humano por necessidade de está continuamente ampliando e renovando seus conhecimentos, tem buscado através do espaço educacional esse horizonte.

Enquanto profissionais os educadores são avaliados como práticos refletidos ou “reflexivos” que elaboram saberes exclusivos para a sua própria ação e ser capazes de decidir sobre suas próprias atividades (Tardif, 2007).

De acordo com Tardiff (2007, p. 287):

[...], as fontes de informação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Isso significa que a formação contínua ocorre durante todo o percurso vivenciado pelo educador. Vejamos como o autor Tardif (2007, p. 288) aborda a formação inicial: “A formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos””.

Conforme essa perspectiva, analisamos que os programas de formação necessitam de uma visão mais holística, ou seja, deve contemplar uma das tendências atuais; a formação geral deve ocorrer antes da inicial.

Todavia, quando falamos em qualidade de ensino estamos sempre nos reportando a formação do professor, pois são questões interligadas. A teoria e a ação que o professor vivencia nas formações é que podem subsidiar na sua prática educativa.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23):

O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Bem verdade esse pensamento, na troca de experiência com profissionais de outras áreas e de outras escolas também, adquirimos coragem, de pôr em prática, muitas teorias que até então, para nós, não passavam de “falsos depoimentos”, documentos escritos por alguém que desconhecesse a realidade escolar.

O autor deixa claro na citação que o conhecimento é fundamental para a aprendizagem, pois sem conhecimento o planejamento torna-se insignificante, quase impossível de ocorrer a aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (*apud* Rego, 1995) a teoria do desenvolvimento intelectual apóia que todo conhecimento é elaborado socialmente, no limite das relações humanas. Essa teoria tem por suporte o crescimento do indivíduo como resultado de um desenvolvimento sócio-histórico, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse processo, já que essa teoria considerada, histórico-social.

A maturidade que autoriza o desenvolvimento mental ocorre na relação com o(s) outro(s). Dessa forma o professor elabora sua formação, estrutura e enriquece seu aprendizado. Portanto é fundamental a formação do professor, a valorização do seu saber

e de sua experiência.

Conforme Nôvoa (1997, p. 26): “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Vale ressaltar ainda, que a concepção de formação continuada vem sendo divulgada como a idéia de uma educação associada ao cumprimento de uma ação infinita, em permanente mudança, e, logo, sem a menor possibilidade de se tornar realidade, ou seja, a educação continuada pode ser compreendida com várias nomenclaturas, pois, devido ser um processo permanente de formação, está sempre encontrando em si mesma a sua objetividade. Desse modo podemos também definir o profissional da educação.

Assim, como o sentido de educação continuada está ligado à realização de uma ação ilimitada e centralizada em si mesma, da mesma forma, o ofício docente estaria voltado para si próprio, e ao seu redor com vários problemas que não excederiam os limites dos interesses pedagógicos, ou mesmo corporativos, em um constante estado de aprendizagem.

Partindo desse princípio podemos compreender que a educação permanente seja uma ação dinâmica que possibilita à necessidade de crescer mais e de ser mais, sempre presente nos seres humanos (Lima, 2002, p. 90).

De acordo com Lima (2002, p. 90): “O processo da educação permanente foi caracterizado por Mendes (1969), dentro de uma preocupação formal das políticas educacionais do país, com finalidades definidas”.

Na busca do conhecimento e a sua competência em decodificar várias aprendizagens, e também no seu processo de reflexão, o educador está realizando sua formação permanente (contínua). Na sua prática concreta e real do seu fazer de professor, passa a realizar sua própria humanização e a dos outros. Portanto, a ação docente é a mediação principal que é realizada entre “o homem e sua educação, seu conhecimento, suas perspectivas de transformação e humanização, dentro do contexto sócio, histórico, político e organizacional” (Lima, 2002, p. 91).

Diante da afirmação da autora citada, buscamos o conceito de “formação”, por alguns autores. Segundo Imbernon (*apud* Lima, 2002, p. 91):

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo enquanto profissional. De acordo com Imbernon (1994, p. 13): “a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional”.

Nessa visão, torna-se possível compreender e delimitar com mais clareza a definição de formação contínua, e concordar também com Alarcão (1991 *apud* Lima, 2002, p. 91), quando a mesma a considera que a “educação permanente “deve desenvolver cada professor até o ponto de ser professor que pode ser”.

Conforme a autora, a formação profissional ocorre inicialmente “na família, na classe social de origem, nas possibilidades da escola e de bens culturais a que se tem acesso”. Dando continuidade nas relações de trabalho e na formação da identidade como profissional.

Dessa forma, constatamos que a dinâmica da formação contínua ocorre dentro de um movimento dialético, onde o conhecimento está sempre se renovando a partir do que negamos e incorporamos do já existido. Por outro lado, não podemos esquecer a gama de conhecimento que esse sujeito já vivenciou e continua vivenciando culturalmente, no seu espaço.

Vejamos agora mais como conceito de formação contínua elaborado por Lima (2001, p. 93): “[...] é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Percebemos que esse conceito ocorre de dois princípios: A perspectiva marxista, que contempla o trabalho do professor como ponto de partida para o processo educativo; Fundamentado em Pimenta (*apud* Lima, 2001, p. 93), “a atividade docente é práxis”, compreendendo que essa práxis ocorre na relação com o saber e que a atividade docente compõe-se na mudança da realidade.

O entendimento de formação de professores nos leva a definir os objetivos de ensino e de aprendizagem, a organização curricular e institucional, de forma que se torna impossível a abordagem de uma questão separada da outra.

O sucesso de uma proposta de formação dependerá da clareza dos seus objetivos e principalmente, da metodologia utilizada, dos estreitos vínculos com as demandas da clientela escolar dos alfabetizadores.

Assim sendo, a formação precisa passar por uma transformação de sua

compreensão sobre os fenômenos educativos, sobre as atitudes dos professores e principalmente do compromisso com a aprendizagem dos educandos, devendo para isso fazer uma avaliação dos processos em que os educadores se apoderam e eles próprios elaboram seus conhecimentos, suas características pessoais e experiências de vida. A flexibilidade das ações de formação necessariamente é captada conforme as necessidades de aprendizagem do professor, feita através de diagnósticos sinalizadores de um caminho que deve ser seguido e das próprias características daquilo que se aprende.

Nessa perspectiva, o educador, no atual contexto, precisa para atender as demandas da sociedade, não somente de um curso de formação inicial, para desempenhar suas funções com eficiência, porém de uma formação continuada que possibilite a profissionalização, o aperfeiçoamento permanente, a reflexão sobre a prática pedagógica, formação esta realizada em serviço objetivando minimizar as deficiências da formação inicial e manter o docente atualizado com relação às tendências pedagógicas da atualidade.

CAPÍTULO II

DIMENSÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

“Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire, 2002)

Nesse capítulo utilizamos como aportes teóricos as contribuições de: Paulo Freire (2005), falando em alfabetização e o que é alfabetizar; Mirian Lemle (1988), abordando as capacidades necessárias para a alfabetização; Emília Ferreiro (2001), com contribuições relativas aos aspectos qualitativos da alfabetização e os objetivos da alfabetização inicial e Magda Soares (2005) explanando sobre o que é letrar e a diferença entre alfabetizar e letrar.

2.1 Psicogênese da língua escrita

Aborda-se de início alguns conceitos da teoria construtivista para, em seguida, situarmos a Psicogênese da Língua Escrita e observarmos as concepções docentes. No espaço educacional e no meio acadêmico brasileiro, a teoria piagetiana passou a ser chamada também de “construtivismo”, pois sua teoria esclarece que o conhecimento passa a ser elaborado na interação do ser humano com o meio, e que não nascemos inteligentes. Esta teoria compreende não somente o estudo da gênese das estruturas e dos conceitos científicos, mas, também, a pesquisa experimental sobre o desenvolvimento da inteligência.

Dessa maneira, compreende-se que o sujeito do conhecimento é “o sujeito epistêmico - um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, ímpar, ainda que seja resumida as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas ao

mesmo tempo” (Ramozzi-Chiarotitino, 1988, p. 4).

Vejamos o que afirma Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26):

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O funcionamento da inteligência, de acordo com a teoria piagetiana, intensifica as características orgânicas da vida, mantendo as mesmas características de adequação ao meio. Desse modo a inteligência age da mesma forma, seja no raciocínio infantil ou no científico, à medida que os níveis de inteligência passam por um processo de transformação, de evolução, por meio de construções sucessivas e sequenciais de etapas, cada uma necessária a próxima que evoluem desde as mais simples até as mais complexas.

Pode-se identificar que o papel da, portanto, que o papel da experiência e da história foi considerado de grande relevância, “pois qualquer conduta está relacionada ao contexto histórico”. A ela foi ligado o papel essencial da ação do sujeito. De acordo com Piaget (1983), o elo fundamental que compõe todo conhecimento não é uma simples associação, e sim, uma assimilação, ou seja, a ação que o sujeito sobre o mundo no qual está inserido. A ação vai permanecer presente e atuando durante todo o desenvolvimento mental.

Diante do funcionamento da inteligência, a ação é, portanto, considerada um elemento imprescindível do conhecimento, já que nela está subtendido, por conseguinte, tanto o sujeito como o meio físico-sociocultural. A ação, que presume interação, é compreendida não somente pela sua possibilidade motora, mas também, em sua forma interiorizada.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29) nos levam a refletir a ação com:

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente,

porém segundo instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.

Porém, mas que a ação, a teoria piagetiana apóia a idéia da interação, ou seja, das trocas entre organismo e o meio como um processo essencial e fator responsável pela construção do conhecimento. A interação ocorre da mesma forma, ou seja, no lugar de toda a caminhada humana frente ao conhecer, favorecendo o alcance de níveis conceituais diferentes e níveis diversos de organização, identificados por etapas que necessariamente ocorrem. A interação é notada como um funcionamento que proporciona a construção do conhecimento desde as trocas ocorridas entre sujeito e meio. As estruturas mentais, passo a passo construídas, precisam das tentações do meio, ao mesmo tempo em que estão dependendo das respostas, de reação do sujeito frente a essas provocações.

Assim, ter conhecimento da perspectiva construtivista, quer dizer, inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações elaborado pelo sujeito a partir de suas ações sobre o meio. Sendo assim, essas duas idéias se inteiram para esclarecer o conhecimento: a constante funcional e a evolução de níveis conceituais.

Dar continuidade as etapas que são exigidas para serem trilhadas na epistemologia genética são situações fundamentais, determinadas como ocorrendo antes da lógica na evolução mental. As estruturas mentais possibilitam as circunstâncias ordenadas pela espécie, no entanto sua evolução irá depender da relação e das interações do indivíduo com o meio (Ramoszi-Chiarottino, 1988). Mesmo assim, os estágios são formas de organização mental que contempla tanto o aspecto do desenvolvimento motor ou intelectual quanto o desenvolvimento afetivo.

Através da existência de níveis conceituais qualitativamente diversos, surgiu outro conceito, também, dirigido de forma desigual: redefiniu-se a noção de “erro”. À proporção que as características de cada etapa eram conhecidas, reconhecia-se a importância dos erros construtivos praticados pela criança, quando das entrevistas psicológicas. Era indispensável compreender o que acontecia, do ponto de vista lógico, que fazia com que grande número de crianças dessem as mesmas respostas “erradas” perante determinados problemas. Os erros apresentados, possibilitava não somente uma simples limitação de responder as respostas solicitadas, alterava as hipóteses conceituais das crianças entrevistadas. Analisando o comportamento das mesmas, podemos deduzir que existe uma lógica subtendida às ações e às respostas dessas.

2.2 Níveis estruturais do desenvolvimento da leitura e escrita

Aprender a ler e a escrever é uma das competências necessárias para a compreensão e aquisição das informações do meio, possibilitando-nos atender as exigências atuais da nossa sociedade. Perceber como as crianças constroem o conhecimento de leitura e escrita, nas séries iniciais, é o primeiro passo para o alfabetizador tornar-se um mediador dessa aprendizagem, considerando a criança como um ser capaz de pensar e repensar por si mesma.

As pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky (1985) desenvolveram uma pesquisa exclusiva para o processo de alfabetização. O mesmo inicia-se com a diferença do sistema de representação do desenho. À criança passa a perceber que além do desenho, existe outro modo de representar, passando a fazer uso de marcas, ou seja, letras, números e figuras, as quais a criança tem oportunidade de interagir.

De acordo com Arueira (1996, p. 11) os estudos de Ferreiro, Teberosky e outros pesquisadores enfatizaram a importância do ser que aprende, à criança, sua relação com o objeto de aprendizagem, à língua. Assim sendo, o professor sendo conhecedor das concepções da língua escrita passa a ser um mediador que propõe atividades e questionamentos capazes de conduzir a criança a “desorganizar o pensamento”, isto é, segundo Ferreiro (2001, p. 60) o alfabetizar precisa criar condições para que a criança as descubra por si mesmas uma nova hipótese linguística.

[...] Quando o professor desconsidera o esforço de seu aluno, dizendo apenas que o que ele fez, sem lhe devolver uma questão, algo sobre o que pensar, acaba, mesmo sem querer, desvalorizando sua tentativa, seu esforço. E, se cada investimento que o aluno fizer não tiver seu valor reconhecido, ele provavelmente vai acabar pensando duas vezes antes de investir de novo.

Segundo Telma Weisz (2000), através da Psicogênese da Leitura e Escrita e a Teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky conseguiram investigar outros objetos de ensino, como a ortografia, os níveis estruturais da escrita, pontuação, escrita de números, um universo de coisas que precisa ser ensinado na escola.

A hipótese linguística foi uma estratégia utilizada por Ferreiro para acompanhar o processo de aquisição da leitura e da escrita, e assim diagnosticar as diferenças individuais

e os diferentes ritmos dos alunos. Atualmente esses níveis são muito utilizados pelo professor para identificar em qual deles a criança se encontra. São eles: Nível 1, conhecido como Pré-silábico; Nível 2, também chamado de Silábico; Nível 3 ou Silábico alfabético e, por fim, Nível 4, o Alfabético.

2.2.1 Nível 1: Pré-silábico

Côcco (1995, p. 09-10) subdivide esse nível em três fases:

- **Fase Pictórica:** a criança registra garatujas, desenhos sem figuração e, posteriormente, passa a elaborar com figuração.

- **Fase Gráfica Primitiva:** a criança registra símbolos e pseudoletas, faz misturas de letras e números. Nesta fase observamos que a criança tem competência em: demonstrar linearidade e utilizar o que conhece do meio ambiente para escrever como: bolinhas, riscos, pedaços de letras. Nesse momento a criança já é capaz de fazer questionamentos sobre os sinais escritos.

- **Fase Pré-silábica:** começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhecer o papel das letras na escrita. Nessa fase a criança define e associa a escrita da seguinte forma: já existe a intenção de escrever e saber que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre; não apresenta consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita; não reconhece o valor sonoro convencional das letras; não apresenta importância em relação à ordem das letras; pode ser qualquer ordem, pois a escrita não é estável; acredita que é necessária uma quantidade mínima de letras (em geral não menos de três). Poucas letras não dão nem para ler, nem escrever, e que as palavras necessitam de letras diferentes, as letras não podem ser repetidas; sua leitura é de forma global, sem recorte silábico; considera que as coisas grandes são escritas com muitas letras e coisas pequenas com poucas letras.

Essa fase é denominada por Ferreiro como realismo nominal; acredita também que o nome próprio pertence somente a uma única pessoa. Nesse processo a criança se assusta quando encontra outra pessoa como o nome igual ao seu.

2.2.2 Nível 2: Silábico

A criança entende que as diferenças existentes na escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, isto é, elas já aparecem com a fonetização, pois facilmente percebe-se a necessidade de usar uma forma de grafia para cada tipo de som. Também utiliza os símbolos gráficos de maneira aleatória, utilizando apenas as consoantes e apenas em algumas vezes as apenas as vogais e até letras inventadas, todas sendo repetidas de conformidade com o número de sílabas das palavras.

Conforme Cocco (1995, p. 11) a criança ao chegar a essa fase está mais confiante porque é capaz de descobrir que pode escrever com lógica, sendo capaz de:

- Contar os pedaços sonoros, ou seja, as sílabas, tendo a capacidade de colocar uma letra para cada pedaço;
- Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode ocorrer com ou sem valor sonoro convencional.

Segundo Cocco (1995, p. 13) veja ainda algumas características dessa fase:

- Capacidade de aceitar palavras com uma ou duas letras;
- Algumas vezes depois de escrever a palavra acrescenta mais letras somente para ficar mais bonita;
- Possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras por um bom tempo;
- Para escrever uma frase utiliza apenas uma letra para cada palavra (a criança come/omite letras);
- Falta de definição das categorias linguísticas (artigos, substantivos, verbos etc.);
- Maior precisão na correspondência som/letra, o que não ocorre necessariamente sempre. Com frequência ocorre que numa frase algumas palavras sejam registradas com recorte silábico. A importância da fase silábica é a sonorização ou fonetização da escrita, inexistente em frases anteriores.

Aroeira (1996, p. 113) esclarece o que ocorre com a criança quando se encontra na fase silábica:

No processo de alfabetização a hipótese silábica, ao mesmo tempo em que avanço conceitual, é uma enorme fonte de conflitos para criança quando gera contradições como o controle silábico e quantidade mínima de letras que permite antecipar. No mesmo período, as letras podem adquirir valores sonoros relativamente estáveis: as partes sonoras semelhantes começam a se exprimir por letras semelhantes, o que também cria forma de conflito.

O nível silábico é delimitado quando a criança sente que é possível representar

através de gráfico a linguagem oral. São executadas várias tentativas para que seja estabelecida uma relação entre a produção oral e a produção gráfica, entre o som e a grafia. Através dessas tentativas começa-se a relacionar o que se escreve com as sílabas das palavras faladas que se quer representar. O conhecimento prévio do material escrito é utilizado com letras que nem sempre representam os sons. Nessa fase é fácil perceber-se que tudo é possível escrever-se ainda que o que se deseja expressar graficamente não possa ser decifrado por outras pessoas. Ressalte-se ainda que nessa fase, pode aceitar-se o fato de escrever palavras menores com poucas letras ou ainda escrever-se uma frase, uma letra, somente para expressar a palavra inteira.

2.2.3 Nível 3: Silábico-Alfabético

Convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras de forma ortográfica ou fonética. É outra etapa conflitante para a criança com o novo processo de construção, onde pode-se destacar que:

- Trata-se de um momento em que a criança necessita negar a lógica do nível silábico. A gora é capaz de compreender que ninguém consegue ler o que ela escreve e nesse momento ela se vê sem saída;
- Nesse momento o valor sonoro torna-se imperioso, e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba.

Aroeira (1996, p. 114) explica algo indispensável para o conhecimento do professor, quando afirma que “esse processo de substituição é longo e depende da elaboração e reelaboração de palavras conhecidas e desconhecidas”.

Aroeira (1996, p. 11) ainda atribui ainda responsabilidades muito importantes ao professor, quando seus alunos estiverem na hipótese silábico-alfabético: “ao professor cabe o trabalho de refletir com a criança sobre o sistema linguístico a partir das observações da escrita alfabética e da reconstrução de código”.

A importância do professor é primordial para que se perceba sua escrita e poder compará-la com a convencional, com o fim de compará-la com o valor sonoro das sílabas. É nesta fase que a criança está a um passo da escrita alfabética. A criança precisa ser estimulada sobre o sistema linguístico desde a escrita alfabética e da reconstrução do

código.

2.2.4 Nível 4: Alfabético

Chegando nesse nível a criança já ultrapassou pelos outros níveis: pré-silábico, silábico e silábico alfabético, e em todos eles a mesma aprendeu construindo hipóteses sobre seus erros.

No Nível Alfabético a criança agora entende que:

- a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores;
- a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas;
- a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

Cócco (1995, p. 12) destaca algo de muita importância e enfatiza que nesse nível: “É importante destacar que nesse momento a criança escreve foneticamente (faz a relação entre som e letra), mas não ortograficamente. O desafio agora é caminhar em direção a correção ortográfica e gramatical”.

Para Ferreiro (2000), “hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos esses níveis, numa visão política, integral, para explicar como ocorre a aprendizagem”.

Pode-se observar através da pesquisa que o processo de aquisição da leitura e escrita ocorre através de níveis. A cada nível constatamos que cabe ao professor acompanhar, compreender e mediar, para que a criança possa adquirir maturidade para descobrir a construção real da leitura e escrita, elaborada por ela mesma. Assim observa-se que não existe mais espaço para o professor direcionar tudo que a criança deve pensar e fazer e que os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos das nossas crianças.

2.3 O processo de alfabetizar e o papel do alfabetizador

A alfabetização escolar no Brasil vem apresentando obstáculos principalmente com relação às séries iniciais, o fracasso escolar, nítido na repetência e na evasão escolar tem se tornado um algo quase incontrolável.

Admite-se que os problemas referentes à alfabetização façam parte de um conjunto maior, que vão da economia à política social: desigualdades sociais, prioridades de investimentos, formação de professores, gestão educacional e escolar, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (Brasil, 1997, p. 84) mostram o conhecimento disponível para o processo de alfabetização:

O aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

Segundo Ferreiro (1995, p. 56), a aprendizagem do sistema de escrita não se restringe a relação entre grafias e fonemas, mas se caracteriza como um “processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação”.

O professor alfabetizador passou a ter como objetivo fundamental garantir a aprendizagem da leitura e da escrita em um universo mais amplo. O mesmo atua com postura construtivista valoriza um ambiente alfabetizador, que facilite a interação do aluno com os inúmeros tipos de textos, dentro de um clima de liberdade para participar das propostas e construir o ato de ler e de escrever.

Acredita-se que o ato de ler é atribuir significado, o que ocorre pelo uso de estratégias de leitura de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação a partir do conhecimento prévio e dos índices fornecidos pelo texto. Busca trazer para a sala de aula tudo que possa motivar a criança, despertar sua curiosidade e o desejo de ler, utilizando a decodificação possível naquele momento, como reconhecer a letra inicial, final ou as intermediárias para antecipar o significado da escrita de, por exemplo, cartas,

bilhete, painéis contextualizados, receitas, rótulos de produtos bem conhecidos, que auxiliarão na produção de textos individuais e coletivos, pois compreende que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente, e que é dessa forma que se pode aprender, tratando os alunos como leitores, desde sua entrada na escola.

Quando abordamos Alfabetização nas séries iniciais pudemos perceber que os alunos têm implicações em todo o desenvolvimento nos anos seguintes. Conhecer as políticas públicas de Educação no país e seus instrumentos de avaliação é um norte para direcionar o trabalho.

Não importa, em verdade, a linha pedagógica adotada pelo professor, seja ele um progressista ou um conservador, existe saberes necessários que ambas as linhas de pensamento devem seguir. Todo processo que vise o desenvolvimento de um modelo de ensino deve, basicamente, considerar também a direção dada à aprendizagem. Assim, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, não apenas no formato acadêmico, mas também na própria base de formação da ação.

Ao educador cabe instaurar o rigorismo do método, em função de despertar no educando a curiosidade aquela que busca o conhecimento, portanto insubmissa, e então, por extensão da idéia, formadora do senso crítico. Aprender criticamente é, em suma, formar a autonomia. Não é jamais, um estado de apropriar-se do conhecimento do mestre, mas um ato de formação e de interação da própria capacidade cognitiva do indivíduo com o meio. Assim, o mestre provém o aluno dos instrumentos apenas, do ferramental para a formação crítica no indivíduo enquanto aluno.

Neste ato de formação da capacidade autônoma do indivíduo, surge uma das principais tarefas de importância do professor, qual seja a de, considerando a visível importância do aprendizado e da execução de uma leitura crítica, em razão de ser ela a porta para todo o restante do processo de crescimento humano, fomentar o aprofundamento da consciência desse mesmo indivíduo em construção, no sentido de ele vir a capturar o significado de tal importância em sua particular existência.

Segundo palavras de Freire (2002, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] não se trata, de uma qualidade do professor, tampouco de uma metodologia de ensino, mas sim, deve inserir-se em um projeto maior e de mais alcance, ou seja, deve se dar um verdadeiro acompanhamento de todo o processo

que é e que envolve a vida daquele indivíduo que vem junto a si aprender. Neste sentido, é básico que o modelo escolar como um todo seja construído no rumo da administração de uma conduta respeitosa quanto aos saberes inerentes ao meio social do indivíduo. Ao ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresentá-los com elementos e subsídios retirado do cotidiano daquele que aprende, o que, por si só, já é um facilitador do aprendizado.

O senso crítico que se aprende no decorrer da aprendizagem requer também o ato de ensinar, pois uma vez que se busque o rigor e a exatidão objetivando ministrar conceitos e conteúdos, atos e demonstrações educativas. Havendo senso de rigor e exatidão o professor pode perfeitamente despertar a curiosidade do aluno, levando-o à criatividade resolutive de situações e desenvolvimento de sua autonomia.

De acordo com Freire (2002), entre os recursos que apresenta o mestre, é básico que demonstre aos seus alunos a coerência em sua postura humana e em suas idéias. Tudo o que ele diz necessita andar junto com os exemplos que dá aos alunos. Portanto, a formação moral é transmitida com uma base específica e com um fundamento ético, com um aprofundamento do que se transmite e na própria atuação própria do professor. Esse aprofundamento moral do educador requer de sua parte uma participação livre do medo e do risco de expor suas idéias e seus conceitos, isentando-o também de uma atuação discriminatória.

Ainda se faz muita confusão nos meios e modos escolares sobre a questão da autoridade na escola. Existem pessoas que definem de maneira confusa os limites entre a autoridade e o autoritarismo, entre a licenciosidade e a liberdade. Entendemos que não seja necessária a utilização de elementos autoritários para se conseguir a adesão do aluno na condução do processo escolar, assim como na condução particular em sala de aula, pois é bastante que se possa dispor de bom senso, da lógica construtiva e de um bom engajamento na busca da construção da pretendida autonomia.

Reconhecemos também que a alfabetização tem recebido contribuições significativas por parte da Pedagogia e de outras áreas do conhecimento, especialmente da Psicologia e da Linguística e que estes conhecimentos têm influenciado positivamente no cotidiano dos mestres alfabetizadores nessas instituições educacionais.

A preocupação que se tem com o analfabetismo funcional que a UNESCO recomendara desde os anos 70, e que somente a partir de 1990 passou a ser usado no Brasil, mostra que a pessoas apenas sabe ler e escrever, sem, contudo, fazer uso da leitura

e da escrita, o que levou os pesquisadores a denominarem de “letramento” em substituição a denominação “alfabetização”. Conforme Soares (2000, p. 1), "Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada".

Portanto, cabe ao professor alfabetizador repensar sobre essa complexa e importante tarefa de possibilitar o uso comunicativo dos textos e de todo o resto, uma reflexão, compreensão, automatização, chegando a promover experiências educadoras de natureza distintas, segmentadas de conformidade com o planejamento. Ferreiro (1994) aponta que, “Ao ingressar na série onde começa a ocorrer o ensino sistemático das letras a criança já detém uma grande competência linguística que não é considerada”.

O professor alfabetizador, como um dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, necessita ter uma preparação adequada na parte teórica, pedagógica, pedagógica e metodológica, para atender a realidade vivida pelos alunos. As transformações que se processam no mundo moderno requerem um aprimoramento constante dos professores para a realidade vivida presentemente pelos alunos. É necessário oferecer assimilações e acomodações ativas daquilo que se pretende transmitir, de forma a favorecer e despertar a percepção do aluno para o entendimento do conteúdo. Muitos alfabetizadores que se dizem possuidores dos conhecimentos modernos, têm sentido grandes dificuldades para alfabetizar seus alunos, não conseguindo o êxito esperado ao final do ano letivo com seus educandos.

Para que a criança aprenda a ler e a escrever, ela necessita ser estimulada, orientada e motivada. Observa-se que esses fatores que possibilitam a aprendizagem não existem sem uma mediação, ou seja, alguém que ajude a criança a despertar o interesse e chegar a um domínio de conhecimento. Logo registra-se a presença do alfabetizador, este capaz de promover de forma satisfatória a aprendizagem de uma criança.

Visualiza-se que o alfabetizador precisa compreender e conhecer as fases de desenvolvimento da criança, portanto, ele é o responsável como mediador e organizador do processo de construção e reconstrução do conhecimento na sala de aula, necessita conviver com o “quando” e o “como” o intervir (Cócco, 1995, p. 12).

Vejamos o esclarecimento sobre o assunto posto, conforme Ceará (2009, p. 34):

A professora de educação infantil tem um papel de fundamental importância no processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita. É ela quem vai criar em sala de aula, um ambiente de letramento com atividades significativas e interessantes de leitura e escrita, mediando o acesso da criança a este objeto de conhecimento.

Ceará (2000, p. 34) ainda comenta que o professor como mediador da aprendizagem deve:

- Considerar como ponto de partida para sua ação todo o conhecimento que a criança traz consigo, em termos de informação, sobre a língua escrita;
- Admite que as crianças escrevam com liberdade de pensamento, isto é, de acordo com suas hipóteses (do jeito que sabem). Ao permitir que as crianças escrevam espontaneamente, a professora deverá estar atenta para a questão dos erros. Na realidade esses erros são construtivos, eles representam o pensamento original das crianças sobre a escrita em certo momento;
- Conhecer o nível de construção do conhecimento das crianças, para intervir e planejar atividades que possibilitam o avanço no processo de construção;
- Elaborar situações de desafios que permitam as crianças a pensarem e encontrar formas de solucioná-las;
- Instigar a autoestima das crianças, isto é, motivar a experimentar os desafios propostos nas atividades, acreditando sempre que seus esforços valem à pena;
- Ler em voz alta para que as crianças percebam a entonação;
- Escrever na presença da criança.

Dessa forma pode-se transformar a sala de aula num ambiente prazeroso, propício para que a criança se transforme em um leitor e um escritor competente, assegurando as crianças ter acesso a uma cultura letrada.

Dentre das definições sobre alfabetização podemos citar algumas postas por Ferreiro (2001), que a alfabetização é um processo de aquisição de conhecimentos, baseados em teorias construtivistas da psicologia da aprendizagem, que a considera como um fenômeno que se dá ao nível de uma estruturação inteligente.

Ferreiro (1997, p. 63-64) avalia a alfabetização:

É uma aventura excitante, repleta de incerteza, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sobre controle.

[...] Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.

Através dessas reflexões da autora sobre o tema, constatamos que alfabetização é um processo que ocorre de forma não linear, discordando dos professores a compreensão de elementos culturais que ocorrem tanto dentro quanto fora do contexto escolar e que interferem gradativamente na evolução do processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, seu pensamento encontra-se com o de Freire.

Em se tratando dos programas de alfabetização Ferreiro (1997) enfatiza a ausência da compreensão das funções da língua escrita na sociedade das crianças devido algumas dessas muitas vezes crescerem em famílias que não são alfabetizadas e que ler e escrever são atividades pouco vivenciadas.

Essa falta de informação que a criança tem quando chega à escola não é trabalhada, ou seja, a instituição oculta o conhecimento daqueles que mais necessitam saber da utilidade da língua escrita para a sua vida. Diferente de uma criança que cresce numa família onde as pessoas são alfabetizadas e a leitura e escrita são atividades rotineiras.

Segundo Aroeira (1996, p. 111), as pesquisas de Ferreiro, Teberosky e outros pesquisadores deram suporte para desvincular a concepção de que o professor era o sujeito do processo da aprendizagem, dando ênfase à importância do ser que aprende (a criança) e sua relação com o objeto de aprendizagem (a língua). Portanto, o professor conhecedor das concepções de desenvolvimento da língua escrita, deixa de ser um professor “ditador” sendo transformado num professor “mediador”, que elabora atividades e questionamentos, capazes de levar a criança à “desorganização do pensamento”, isto é, a concepção de Ferreiro, é semelhante à de Piaget (1992) duvidar de suas idéias, colocando-se em conflitos suas certezas sobre os símbolos escritos e a comparar refletir, elaborando assim uma nova hipótese linguística.

2.4 Letramento

A partir dos anos 80, em alguns países como França, Portugal e Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil surgiu o termo letramento. Vários livros e artigos foram publicados a respeito do assunto. Mesmo com a preocupação desses países com relação

às práticas sociais da leitura e da escrita ocorridas no mesmo período, o Brasil ainda se encontra caminhando de forma inadequada com relação a sua forma de alfabetização e boa parte de sua população ainda é considerada analfabeta. O mesmo não podemos afirmar dos países europeus, que em sua maioria o sistema da escrita já predomina devido à passagem de seus integrantes pela escolarização básica.

Soares (2009, on line) explica o conceito de letrar e letramento, onde “essas palavras não são novas, apesar de não aparecer nos dicionários da atualidade. Porém, no século passado as mesmas já existiam”.

Soares (2009, on line) ainda destaca sobre letramento:

Letramento envolve leitura. Ler é um conjunto de habilidades, de comportamentos e conhecimentos. Escrever, também é um conjunto de habilidades e de comportamentos, de conhecimentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. [...] A palavra letramento talvez também tenha surgido em virtude de não utilizarmos a palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar.

Sobre letramento, Soares (2009, on line) mostra de onde surgiu na atualidade o termo:

O termo atual da palavra letramento surgiu da palavra *literacy* da língua inglesa. *Literacy* vem do latim *littera* que quer dizer letra, mais o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Está subentendido que a escrita traz consequências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nessa perspectiva, letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita.

Evidentemente, as citações acima de Soares (2009, on line), leva-nos a refletir sobre o uso dos termos na educação atual por nossos educadores.

Assim escreve Soares (2009, on line), onde uma particularidade que, de certa forma, subsidiou a ressignificação da palavra letramento foi a mudança nos critérios utilizados em levantamentos pelo Censo¹.

No Brasil, esse processo de alfabetização vem passando por profundas alterações,

¹ Censo: conjunto de informações recolhidas sobre a quantidade e as características das pessoas que vivem num país ou em parte dele.

sendo percebido que se passou da simples verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome a utilizar-se da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Em contrapartida, nos países desenvolvidos, o que satisfaz é a avaliação do nível de letramento da população e não o índice de alfabetização. Na verdade, nos países desenvolvidos eles estão mostrando o índice de pessoas que não utilizam os usos da escrita, não se apoderaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita.

Observa-se claramente que não estão se referindo aos índices de alfabetização e sim aos níveis de letramento. O indivíduo pode não saber ler nem escrever, ser um analfabeto, porém precisa ser letrado.

Dentre dessa perspectiva, imagina-se o letramento como o uso da leitura e da escritura em práticas sociais, observou-se que o sujeito pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas pode ser, de certa forma, letrado, uma vez utilizando a leitura e a escritura em práticas sociais.

2.5 Diferença entre alfabetizar e letrar

No decorrer das últimas décadas a preocupação da escola (instituição) tem sido evidente na alfabetização, a didática utilizada pelo professor alfabetizador com o ensino fundamental. Muitas pesquisas têm sido realizadas, mas mesmo assim encontramos os nossos alfabetizadores com muitas lacunas na compreensão do tema tão em evidência.

As quatro últimas décadas do século XX foram marcados pelo “método” de alfabetização, construído pelo grande educador Paulo Freire. O autor ainda no início de sua pesquisa compreendeu que a alfabetização de um adulto difere da alfabetização de uma criança. Pode-se dizer que seu método interferiu no mundo da educação em todos os continentes. Através de "temas geradores", o método possibilitava uma reflexão do alfabetizando sobre as suas próprias necessidades - o que gerava o interesse de posicionar-se sobre tais questões e de expressá-las em formas próprias de comunicação. Se analisarmos na íntegra essa concepção de alfabetização, concluiremos que o alfabetizado para Freire, não é somente quem lê (decodifica as letras), mas quem compreende o que está posto dentro dessa leitura numa perspectiva crítica.

De acordo com Freire (1991), a alfabetização tem sido compreendida tradicionalmente como um processo de decodificação do código. Portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização para o autor tem um significado mais amplo, na medida em que vai além da decodificação, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1991). Ele defendia a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo.

Dessa forma, não temos caminhos melhores para iniciarmos essa discussão, senão através da conceituação de “alfabetização e letramento” na perspectiva de seguintes teóricos: Freire, Ferreiro, Lemle, Soares, Teberosky e outros.

Vejamos, a definição de alfabetização de Freire (2005, p. 21):

Alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.

Concordando com o autor, percebemos que a definição de alfabetização, vai muito além de decodificar códigos, requer do aluno não apenas a decodificação, mas a compreensão do que foi lido.

Continuando com seu raciocínio, Freire (1992, p. 76):

[...] ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação.

Percebemos que o autor nas suas definições de alfabetização, tem sempre uma preocupação com o entendimento da leitura, não ficando apenas, na memorização do alfabeto.

Desfrutamos um momento de crescimento das desigualdades sociais e do processo de exclusão social no país, que afeta cada vez mais as esferas menos privilegiadas da sociedade, comprometendo essas esferas no que diz respeito processo de aprendizagem e a permanência com êxito do nosso aluno na escola.

A partir dessas constatações podemos compreender as formas da educação contribuir para o processo de exclusão social. Pois além de ser excludente de si mesma, também elimina o ser de vários setores: da sua participação social, das oportunidades do mercado de trabalho, de uma qualidade de vida favorável ao ser humano.

Segundo Soares (2007), “alfabetizar é a técnica de aquisição da língua (oral e escrita) cujo processo é estático, ou seja, com tempo estipulado ou prazo para o aprendizado”. O desenvolvimento da linguagem ou letramento trata-se de um processo contínuo em nossas vidas e poderemos ter a possibilidade de aprimorá-lo, acrescentando novas construções e novos conhecimentos. Já “letrar” representa levá-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o costume, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de variados gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e situações. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, ainda que analfabeta, porque conhece e tenta desempenhar, no limite de suas hipóteses, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa direcionar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem essenciais e significativas práticas de produção de textos.

Falar de alfabetização, sem lembrar pelo menos alguns aspectos da obra de Ferreiro, torna-se quase impossível. Apesar de sua obra ser confundida com um método quando a mesma deixa evidente que sua pesquisa buscou observar como a criança realiza a construção da linguagem escrita.

Podemos dizer, dentro do conceito de Ferreiro (1997), que a alfabetização é um processo de aquisição de conhecimentos, baseados em teorias construtivistas da psicologia da aprendizagem, que a considera como um fenômeno que se dá ao nível de uma estruturação inteligente.

Ferreiro (1997, p. 63) define alfabetização como, “uma aventura excitante, repleta

de incerteza, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sobre controle”.

Reiterando as ideias de Freire, Ferreiro (1997, p. 64) diz:

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.

Através dessas duas definições de Ferreiro (1997), constatamos que alfabetização é um processo que ocorre de forma não linear, discordando dos professores a compreensão de elementos culturais que ocorrem tanto dentro quanto fora do contexto escolar e que interferem gradativamente na evolução do processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, seu pensamento encontra-se com o de Freire.

Segundo Aroeira (1996, p. 111), as pesquisas de Ferreiro, Teberosky e outros pesquisadores deram suporte para desvincular a concepção de que o professor era o sujeito do processo da aprendizagem, dando ênfase à importância do ser que aprende (a criança) e sua relação com o objeto de aprendizagem (a língua). Portanto, o professor conhecedor das concepções de desenvolvimento da língua escrita, deixa de ser um professor “ditador” sendo transformado num professor “mediador”, que elabora atividades e questionamentos, capazes de levar a criança à “desorganização do pensamento”, isto é, a concepção de Ferreiro, é semelhante à de Piaget (1992) duvidar de suas idéias, colocando-se em conflitos suas certezas sobre os símbolos escritos e a comparar refletir, elaborando assim uma nova hipótese linguística.

Através de suas observações com crianças, Ferreiro construiu a hipótese linguística, comentada anteriormente, a qual poderia identificar em qual nível a criança se encontra. O problema que tanto atormenta os professores - que é o dos diferentes níveis em que normalmente os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização - assume importante papel, já que a interação entre eles é fator de suma importância para o desenvolvimento do processo.

Segundo Telma Weisz (2000), apesar de Ferreiro, Teberosky e seus colaboradores nos anos 1970 ter proporcionado aos educadores uma nova maneira de analisar a aprendizagem da língua escrita, as pesquisas realizadas sobre o que as crianças pensam no que diz respeito ao sistema alfabético da escrita trouxeram à tona os inúmeros

problemas que a cartilha criam no ensino-aprendizagem. Não há um “método Emília Ferreiro”, capaz de ser a solução definitiva como muitos ainda possam pensar. Os professores de hoje têm à disposição uma metodologia moderna de ensino da língua escrita coerente com as mudanças indicadas pela psicolinguística e produzida por educadores de diversos países.

Ainda de acordo com a autora, a metodologia é fundamentada em torno de princípios que organizam a prática do professor, conforme descreve Telma Weisz (2000). Uma criança aprende a ler e escrever lendo e escrevendo, porém, ainda sem fazer isso, trata-se de um desses princípios. Nas escolas consideradas construtivistas, os alunos são alfabetizados através de práticas sociais de leitura e de escrita. A cartilha não é mais uma referência para eles, com suas frases sem sentido, enquanto o alfabetizador precisa interpretar a produção gráfica das crianças.

No Contexto da pesquisa podemos destacar também a autora Soares (2005), com seus estudos sobre alfabetização e letramento, alfabetizar e letrar. Na opinião da autora, a criança, ainda que não esteja alfabetizada, pode ser inserida num processo de letramento. O contato com o mundo letrado acontece bem antes das letras e vai além delas. Uma criança letrada já está capacitada a fazer a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções.

A UNESCO reconhece que o conceito de alfabetismo e analfabetismo possui categorias diferentes. Todavia, as definições de alfabetizados e analfabetismo criadas pela UNESCO, em 1958, significa uma tentativa de fixar uma diferença.

Conforme a UNESCO (1958, p. 4)

É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana.

Vejamos ainda o que afirma Soares (2005, p. 33)

[...] o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Percebemos que a autora valoriza o saber que o nosso aluno trás da sua cultura, concordando com o mesmo pensamento de Freire (2002, p. 90) quando o mesmo coloca:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra.

Ainda de acordo com a Soares, a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em um processo de letramento. Pois, o contato com o mundo letrado ocorre muito antes das letras e vai além delas. Haja vista que a mesma já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções.

Observa-se a contribuição de todos os autores relatados e outros, sobre a nossa abordagem, dá-nos pano de fundo para um embasamento importante na alfabetização das nossas crianças.

CAPÍTULO III

A DIDÁTICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo abordam-se o surgimento do Projeto “Lendo Você Fica Sabendo” suas peculiaridades e como o mesmo foi implantado no município, descrevendo também, a formação continuada dos alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental de Horizonte-Ceará.

3.1 Aspectos históricos, socioeconômicos e culturais de Horizonte-Ceará

O município de Horizonte está localizado a 42 km da capital cearense, e é caracterizado, principalmente, pelo grande número de indústrias em seu território municipal, configurando-o como Pólo Industrial, conferindo ao mesmo a classificação como dos cinco municípios com maior crescimento econômico no Estado do Ceará. Tal característica fez com que em seus vinte e quatro anos de fundação ocorresse um inchaço populacional. Pois a cada dia cerca de 5,8 pessoas têm fixado moradia na cidade, segundo cálculos realizados a partir dos censos de 2000 e 2007. Hoje, o Município conta com 48.620 habitantes (www.horizonte.ce.gov.br 20 de maio de 2010 IBGE 2007).

Esse crescimento implica em planejamentos por parte da Gestão Pública voltados para a expansão e a melhoria constante dos serviços de atendimento básico com saúde, educação e garantia de direitos.

No decorrer da história de Horizonte, a Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, vem investindo fortemente no processo de formação continuada de educadores, sobretudo daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo uma das tarefas mais árduas desta etapa da Educação Básica, que é alfabetizar. Contudo, os sistemas oficiais de avaliação têm detectado que as

crianças egressas dessas turmas não têm conseguido aprender a lidar com a codificação, a interpretação e a produção textual.

3.2 Os saberes necessários à prática docente dos alfabetizadores

A educação é o alicerce para a formação da sociedade e do homem, em particular, sendo de grande importância para o desenvolvimento de um país dentro dos padrões instituídos pela sociedade com um elevado grau de equilíbrio e justiça social. A educação é um processo imprescindível para o crescimento do ser humano, porém, a sociedade tem que estar atenta para buscar uma escola que seja ideal, pois é ela, escola, que fará as grandes transformações sociais e econômicas.

A educação, então, torna-se um fator estratégico, tendo em vista que o domínio do conhecimento e da informação pelas nações será o único caminho para o desenvolvimento econômico, político e social e a dependência entre povos passa a ser construída pela sabedoria em substituição à própria força armada, já que esta última evolui consideravelmente com os avanços tecnológicos e estes serão privilégios de quem possuir o conhecimento e a informação, ou seja, a sabedoria.

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como os outros prescritos da Carta Magna, este também constitui quase, em sua maioria, trechos que ficaram somente no papel. Pela impossibilidade de aplicação, como também pelo pouco compromisso dos cidadãos. As prescrições contidas parecem estar emperradas pelo pouco sucesso, não se sabe se pela falta de vontade política ou pelo descaso dos cidadãos em ver aplicado aquilo que representa os esforços de todos da nação.

A participação nas questões mais gerais e amplas do país representa a forma como se trabalha na escola. Se há um envolvimento em questões sociais, também haverá na vida da escola.

O que acontece com a educação brasileira é tão complexamente estruturado que,

educadores e educandos, bem como a administração escolar, servem ao sistema sem saberem na maioria das vezes como são manipulados. Conforme Carnoy (1990, p. 48):

A educação desempenha um papel similar em primeiro lugar, além de contribuir para a produção da estrutura de classe (através da distribuição da juventude entre as várias funções da força de trabalho, com base em suas qualificações educacionais) e para a reprodução das relações o aparelho educacional fornece as habilidades técnicas e o *Know-how* necessário a acumulação contínua do capital. Em outras palavras, os trabalhadores pagam a educação de suas crianças e parte do retomo desses gastos serve para subsidiar a taxa de lucro. Assim a escola não somente distribui o conhecimento, ela o produz.

A proposta do autor sobre o desempenho da educação se relaciona ao princípio de formar cidadãos conscientes, capacitados e orientados para o desempenho de uma profissão mais definida. Gerir, neste sentido, encaixa-se no processo de orientar para a vida, para além da própria escola.

É o ciclo vicioso crescente e abrangente que desenha o contexto sociopolítico e econômico brasileiro e despreza suas consequências sobre as populações de baixa-renda, utilizada como exército de atuação e defesa dos defensores do poder.

Aparentemente esta perspectiva da escola não é reconhecida pelos estudantes, seus pais e até mesmo por seus professores. Entretanto, sob uma análise mais criteriosa, vê-se que todo um elenco de fatores determina o passivismo e a alienação dos alunos. Estes vêm diante de si três possibilidades nada encantadoras, reafirma Carnoy (1990, p. 48):

I - aceitar o sistema educacional como é, e manter-se obediente e cumpridor do “dever”, arriscando a possibilidade de vencer, movida, através da educação; II - resistir ao sistema, desprezando-o e, por conseguinte, sendo atingido pela reprovação e pela mediocridade; III - ou simplesmente, evadir-se de uma escola que, ao seu ver é totalmente impotente, inoperante e nada faz a seu favor.

Diante de uma realidade tão pouca interessante, os estudantes não se sentem atraídos a permanecerem nesta escola ou nela desenvolver esforços para conseguirem êxito na sua vida estudantil. É preciso valorizar os recursos humanos existentes na escola.

O valor dos recursos humanos de um país é originário dos resultados obtidos com a educação. Um dos grandes desafios do Brasil é reverter o atual quadro de degradação da escola, especialmente a escola pública, que é a escola dos que não dispõem meios para cursar uma escola particular e que também não é lá essas coisas toda. O desejo da

sociedade brasileira é ter uma escola que possa ser o fator transformador do homem cidadão e também a grande mola para a formação profissional.

Para que se tenha uma formação realmente profissional, necessário se faz o envolvimento da construção do saber mediante um planejamento educacional onde haja o engajamento de todos nas questões vivenciadas na escola.

A construção de uma prática que dê respostas aos novos ideais e traga para alguns problemas colocados é uma construção coletiva na quais diferentes ações individuais devem comprometer-se.

3.3 Estrutura necessária a um programa de formação continuada que fortaleça a prática docente

Algumas das principais dificuldades identificadas por nós, no decorrer desta caminhada, referem-se também ao descrédito nos programas de formação por seu caráter (des)contínuo. A descontinuidade da qual falamos se concretizava em dois âmbitos: o político-pedagógico e o político-partidário.

Como elementos da descontinuidade político-pedagógica, apontamos para um equívoco conceitual apresentado por grande parte das propostas de formação. A elaboração dos programas presentes no município tinha um caráter fechado, que desconsiderava a história de vida dos educadores, suas experiências, suas dificuldades e suas condições de trabalho reais, limitando, assim, as possibilidades de superação dos entraves que tais profissionais encontravam constantemente no seu fazer pedagógico. Uma proposta que se diz contínua necessita alimentar-se das necessidades do grupo, do diálogo entre a teoria e a prática, do contexto em que os profissionais atuam e dessa forma não pode ser apresentada como um pacote fechado.

Outro aspecto refere-se ao tempo. Os cronogramas de formação que predominavam eram marcados pela falta de sistematicidade na realização dos encontros e/ou por uma carga horária total reduzida, que geralmente se encerrava em uma semana. Tais condições acabaram por não fomentar o hábito do estudo e da reflexão, pois se desenvolviam em tempo considerado insuficiente para a construção de reflexões mais

maduras e para uma maior articulação teórico-prática. Por fim, as ações formadoras desenvolvidas não proporcionaram a criação de vínculo entre os educadores, tampouco condições para a socialização de experiências, afastando-se das condições básicas de formação de educadores em caráter contínuo.

Como aspectos da descontinuidade político-partidária, citamos as propostas de formação que surgiram como políticas de gestão e não como políticas de Estado. As implicações desta tendência fortaleceram, mais ainda, o caráter descontínuo das ações de formação. Nelas era muito comum o descarte de propostas já consolidadas para a introdução de outras perspectivas “inovadoras”.

A implantação de tais ações, geralmente, desconsiderava a caminhada do grupo, suas discussões, suas descobertas e seu amadurecimento, implicando na priorização de atividades que, muitas vezes, ao invés de reforçar elementos trabalhados e considerados importantes pelo grupo de professores, adotavam uma postura de indiferença e/ou de pouca valorização aos saberes dos profissionais.

Dessa forma podemos citar o autor Codo (1992, p. 63) que faz referência à vida profissional dos professores dizendo: “A vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”.

Nesse sentido observamos que a identidade do alfabetizador vai sendo construída ao longo da sua caminhada profissional do magistério.

Mais uma dificuldade presente no cenário da formação de professores foi a falta de motivação dos educadores. Uma associação de fatos, como a não identificação dos profissionais com o tipo de trabalho que desenvolviam o desejo de estar em outros espaços de atuação e o sentimento de desvalorização profissional, por parte da sociedade, conduzia os educadores a uma falta de estímulo para a participação nas formações e realização de seu próprio trabalho.

De acordo com Celistre (2002, p. 101):

A tarefa do professor é abrangente e complexa, pois exige desse profissional não apenas um conhecimento técnico, mas, principalmente, a capacidade de sonhar, de ultrapassar os estreitos limites da razão e da emoção. O professor é gente tratando com gente, alguém que ensina, educa, transmite valores e afetos.

Como foi dito, a tarefa do alfabetizador é muito abrangente, e por ter essa característica muitas vezes o mesmo é esquecido e até mesmo desvalorizada contribuindo para a desmotivação do mesmo na sua ação profissional.

Todas as dificuldades citadas levaram a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto a buscar novas possibilidades de trabalho com formação de professores. O Projeto “*Lendo Você Fica Sabendo*”, (objeto de análise da nossa pesquisa) foi uma tentativa de superação do paradigma até então vivenciado pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Município.

3.4 Articulação entre teoria e prática docente no desenvolvimento cognitivo dos alunos

Quanto mais falamos da autonomia dos alfabetizadores podemos observar que sua ação tem sido controlada, por várias instancias, minimizando assim sua liberdade e independência.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 19):

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central de inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional.

Por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades prática enfatiza-se um sentido de pertença e de identidade profissional que é fundamental que os alfabetizadores se adéquem aos processos de mudanças transformando-os em ação concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 20)

Conforme Vygotsky (*apud* Gomes, 1989, p. 97) o conceito de desenvolvimento intelectual de cada pessoa ocorre em dois níveis: um real e um potencial. O real é aquele já conseguido ou formado, que define o que a criança já é capaz de fazer sozinha a

atividade, pois já tem um conhecimento consolidado. O potencial é quando a criança ainda tem esse conhecimento, necessita do outro para executar a atividade.

Entre esses dois níveis está situado um dos principais conceitos de autor Vigotsky (*apud* Gomes, 1989, p. 97): as zonas de desenvolvimento proximal que segundo ele é definido como:

[...] A distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Assim, esse conceito possibilita uma nova perspectiva a prática pedagógica através da prática o aluno adquire não somente a resposta correta, mas, o conhecimento. O papel do professor nesse momento é essencial, já que para a criança elaborar novos conhecimentos necessita de ajuda. Nesse sentido, o educador deve ver seus educandos com outro olhar. E a articulação entre a teoria e a prática desse profissional possibilitará um desenvolvimento significativo no processo de aprendizagem do seu aluno.

3.5 Organização das diretrizes curriculares para a formação do professor do município de Horizonte-Ceará (Projeto Lendo Você Fica Sabendo)

A gestão do município preocupado com seu desenvolvimento educacional, desde 2005 vem investindo na formação dos seus alfabetizadores através da parceria com o Projeto “Lendo Você Fica Sabendo”. O qual foi materializado pela Aprender Editora. Onde a mesma produz materiais didáticos voltados para a leitura e a escrita, dentre outros, focando a alfabetização. Segundo o projeto Aprender Editora (2009, p. 09):

Esses materiais passam a ganhar vida na sala de aula, com a mediação do professor, que encontrará na formação de docentes e gestores um espaço de reflexão, troca de experiências e aprimoramento das ações pedagógicas a desenvolver.

Na verdade, podemos observar que as ações e as reflexões devem estar sempre interligadas, para que a escola possa garantir a aprendizagem dos alunos. E para que isso ocorra faz-se necessário que a escola e todos que fazem parte dela conheça o seu real

papel de atuação.

Dentre toda a organização do projeto vimos que o papel do coordenador pedagógico é indispensável para a escola e qualquer projeto pedagógico desenvolvido na instituição.

Citaremos algumas ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico que Aprender (2010, p. 13) salienta:

- Levantar frequência diária dos alunos;
- Observar a pontualidade e assiduidade dos professores;
- Coletar o levantamento dos materiais pedagógicos que a escola necessita comprar;
- Atender os pais e alunos;
- Atendimento a alunos;
- Observar diariamente a sala de aula;
- Realizar avaliações individuais de leitura e escrita com os alunos;
- Sistematizar os dados das avaliações realizadas;
- Realizar reunião de professores;
- Discutir e sugerir temas para os eventos que a escola realizará, planejar todo o evento;
- Exercer o papel de elo pedagógico entre o diretor e os professores;
- Resolver emergências e imprevistos;
- Participar da formação, em serviço dos professores.

Apesar do mesmo desempenhar não só ações pedagógica, mas também ações burocrática, o seu foco deve ser de cunho pedagógico com o objetivo de garantir um ensino-aprendizagem de qualidade, exitoso e prazeroso.

A visão desse profissional é dupla, ou seja, é a de quem está dentro e fora do processo. O mesmo faz acompanhamento diretamente dos professores, sugere, faz intervenções, todavia, quem realiza a mediação e formulação do conhecimento do educando é o professor. Sua relação com o seu grupo-magistério deve ser: Saudável;

Verdadeira; Ética integrada e comprometida com o alcance das metas elaboradas de acordo com cada projeto em realização.

Porém, durante esse percurso, o coordenador pode deparar-se com inúmeros obstáculos, dentre os quais: resistência dos professores às mudanças propostas, que podem promover dificuldades como:

- Conhecer o nível de cada aluno para poder planejar conforme as reais necessidades;
- Planejar atividades diferenciadas;
- Compreender a importância de buscar conhecimento da realidade de vida do aluno fora da escola, bem como de seus pais;
- Cumprir o tempo de realização de cada atividade, percebendo que se esse tempo for longo demais, os alunos ficam dispersos;
- Estudar para compreender e planejar a sua prática pedagógica;
- Registrar observações diárias dos alunos durante as atividades (podendo avaliar o processo e não o produto);
- Ser crítico com a sua prática pedagógica;
- Ter consciência que a aprendizagem dos alunos é de responsabilidade sua.

De acordo com a Aprender, as dificuldades elencadas acima são as mais centradas no fazer pedagógico que interferem no ensino-aprendizagem. Porém, seja qual for a realidade, o coordenador pedagógico deve ter consciência que é responsável pelos seus professores e que todas as ações vivenciadas pelos docentes têm uma parcela da sua participação.

Conforme com a Aprender, assim como o professor, o coordenador necessita ter um planejamento das atividades que realizará. Para isso a editora utiliza alguns instrumentos para o coordenador e o professor como ficha de:

- planejamento do coordenador ficha;
- autoavaliação do planejamento executado;
- observação de sala de aula;

- planejamento do professor;
- reuniões individuais;
- registros de reuniões individuais;
- eventos anuais;
- avaliação externas;
- acompanhamento da frequência dos alunos, por série;

Todos esses instrumentos subsidiam o objetivo do projeto, ou seja, a aprendizagem dos alunos de acordo com as metas estabelecidas, de forma que a instituição escolar deve traçar metas internas com prazos definidos para o alcance das aprendizagens.

Vejamos alguns exemplos de metas sugeridas pela Editora (2009, p. 28):

- até o final do primeiro semestre do ano corrente, no mínimo 80% dos alunos do 2º ano devem ser leitores de palavras não estabilizadas;
- até o final do primeiro semestre do ano corrente, no mínimo 50% dos alunos do 2º ano devem ser leitores de textos;
- até o final do primeiro semestre do ano corrente, no mínimo 80% dos alunos do 2º ano devem ser escritores de palavras fazendo uso tanto da via lexical como fonológica;
- até o final do primeiro semestre do ano corrente, no mínimo 50% dos alunos devem ser escritores de textos.

Voltamos a Aprender. Essas metas devem ser elaboradas por todas as séries, realizada através de uma mega reunião, onde todos os docentes, coordenador e diretor estejam cientes e assumam a responsabilidade de executá-las com seriedade para o alcance delas. Os professores devem ser mobilizados e sensibilizados da importância do seu papel de integração no grupo, trocando idéias ao longo da caminhada, realizando relatos de experiências em reuniões e em outros encontros.

A sua implantação se deu por meio da Aprender Editora em parceria com o Município de Horizonte. A formação tem como assessoria a Aprender editora, a qual elabora o material didático voltado para a alfabetização levando em consideração as

especificidades como: faixa etária dos alunos, regionalidade e centro de interesse; apresenta uma proposta de formação continuada para alfabetizadores e coordenadores pedagógico; realiza acompanhamento da prática pedagógica do professor e propõe a utilização de instrumentos avaliativos para o acompanhamento sistemático do aprendizado do aluno.

O objetivo do “Lendo Você Fica Sabendo” é alfabetizar alunos do 2º ano do Ensino Fundamental a partir de experiências que ampliem as condições de letramento formando leitores e escritores funcionais.

Os conteúdos abordados pelo projeto através da Alfabetização e Letramento são: nome próprio, leitura de palavras, leitura de frases, leitura infantil, escrita espontânea, música e gênero textuais. Segundo o projeto seus componentes essenciais da alfabetização são: princípio alfabético, compreensão, fluência, consciência fonológica, vocabulário e a expressão da escrita. São destacados também na sua metodologia a utilização dos Ícones: Descobrindo os Nomes, Hora do Conto, Jogando com as Fichas, Do-Ré-Mi, Conhecendo Diferentes Textos, Escrevendo do Meu Jeito e Aprendendo com as Frases.

Todos esses ícones têm um objetivo a atingir; Descobrindo os Nomes promove a aprendizagem a partir do reconhecimento de si e do outro, positivando a auto estima, a Hora do Conto suscita o imaginário despertando o prazer e o interesse pela leitura através da literatura infantil, criando possibilidades da criança transformar o mundo, Jogando com as Fichas o aluno reconhece e estabelece relações entre as palavras e seus significados ampliando seu vocabulário, sua visão de mundo; Do-Ré-Mi desperta na criança a sensibilidade a as diversas formas de expressão para a vida através da música; Conhecendo Diferentes Textos contextualiza a função social da leitura e escrita, aproximando a criança do universo literário; Escrevendo do Meu Jeito proporciona à criança tomar consciência, apropriar-se e fazer uso da sua escrita, para expor suas idéias e sentimentos e Aprendendo com as Frases desenvolve a leitura e a escrita partindo de um contexto (frases) de significado para o universo infantil.

Essa metodologia é desenvolvida dentro de uma rotina com tempo cronometrado pelo projeto, onde a ação e a representação caminham paralelamente.

A formação dos alfabetizadores acontece “in lócus” com o objetivo de: promover

suporte pedagógico para fundamentar a “práxis do professor”; fomentar a ação-reflexão-nova ação; desenvolver estratégias que possibilitem a construção da autonomia do alfabetizador.

Os eixos da formação desses educandos são quatro: Teóricos- concepções, teorias, pressupostos teóricos que fundamentam a prática, baseados em Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Teberosky e outros; Práticos são as ações, estratégias desenvolvidas pelo professor, fundamentados nas teorias dos teóricos citados; Cultural são os textos e estratégias que propiciam a construção da identidade; e Relacional preocupa-se com a relação interpessoal e a construção do trabalho em equipe.

Além do embasamento dos teóricos citados, esse material didático foi retirado de fragmentos da obra: Série Projeto Boas Práticas na Educação nº 1 e de “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas séries Iniciais: A experiência de Sobral/Ce; Brasília – DF/INEP/2005.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Contexto da investigação

A escolha da escola e local da pesquisa, se deu devido ao fácil acesso em todos os aspectos: geográficos, humanos, entre outros; além da autora já trabalhar no município há 10 anos possibilitando dessa forma, um melhor manuseio entre as falas dos professores para um resultado satisfatório da pesquisa.

4.2 Desenho da investigação

A escola contemplada para a pesquisa está localizada a rua Francisco Pereira de Azevedo, nº 194, bairro Gameleira- centro, Horizonte- Ceará. Foi fundada em 28 de abril de 2006. No seu entorno não há boa infraestrutura; falta saneamento básico, as ruas não são pavimentadas, possui alguns pequenos comércios e sítios ao seu redor.

A instituição, porém, possui uma boa estrutura física composta de 6 salas de aulas, uma sala da direção, uma sala de professores, uma sala de leitura e ao mesmo tempo biblioteca, um banheiro masculino e um feminino, um pátio, uma cantina, um depósito para armazenar a merenda escolar e outro para armazenar material de limpeza, uma caixa d'água, um espaço amplo para a prática de atividade desportiva. Quanto a estrutura humana é composta de uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, dois agentes administrativos, nove auxiliares de serviços gerais, dezessete professores com nível superior e um conselho escolar.

Funciona de 1º ao 5º ano nos horários manhã e tarde. No período da noite funciona a EJA II. Sua metodologia da avaliação no ensino fundamental I é através de uma ficha avaliativa e os conceitos Aprendizagem Satisfatória (AS), Aprendizagem não Satisfatória

(ANS), já na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é nota, onde o aluno para ser promovido precisa da nota 6 (seis).

Os alfabetizadores das salas dos 2º anos da instituição que possibilitaram nossa pesquisa, são “professores de profissão”, essa nomenclatura foi elaborada e utilizado pelo autor Tardif (2007, p. 230) como mostra a seguir:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda a pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.

Durante a pesquisa teve-se oportunidade de observar todo o projeto pesquisado, não somente nas formações dos alfabetizadores como no seu planejamento, fez-se observações durante três dias na execução do planejamento deste pelas alfabetizadoras, e consideramos a eficácia do projeto, porém, concordamos com Tardif (2007) quando aborda a importância do alfabetizador ser sujeito de suas ações e não apenas executores de um planejamento engessado.

4.2.1 Enfoque

Para alcançar os objetivos propostos pelo estudo foi utilizado como enfoque com estudo de caso, abordagem qualitativa.

Conforme Yin (2005) o estudo de caso é definido como sendo a “estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto”. Dessa forma, Yin (2005, p. 21) observa que o estudo de caso, além de estudar fenômenos sociais complexos,

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais, administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Conforme Lakatos e Marconi (2006, p. 274), o Estudo de Caso ou Método Monográfico Surgiu de uma tradição de sociólogos e se caracterizou na valorização das questões que podem ser conhecidas através de casos. Foi criado por La Play, quando estudou famílias operárias na Europa. É limitado, restringe ao caso estudado, não permitindo ser generalizado.

Também através dessa metodologia pode-se observar “os saberes e as prática” desenvolvidas pelas alfabetizadoras do 2º ano, na escola da sede escolhida para a pesquisa.

Conforme Borgan (*apud* Trivinos, 1987) existem as seguintes características através do método qualitativo: Ter ambiente natural como fonte direta dos dados; Ser descritiva; Analisar intuitivamente os dados; Preocupar-se com o processo e não com os resultados e o produto; e Enfatizar o significado

Richardson (1999, p. 80) menciona que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Considerando ainda que a pesquisa qualitativa tem por finalidade a compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado e a consideração de que todos os dados da realidade são fundamentais e devem ser examinados. Nessa perspectiva, torna-se impossível separar o fenômeno descrito neste estudo do contexto no qual o mesmo está inserido.

4.2.3 Alcance

Foram utilizadas as abordagens distintas de metodologia: pesquisa exploratória e descritiva. Gil (2002) destaca que a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de

proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. Portanto, esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

E ainda na concepção de Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

4.3 Fonte dados

Objetivos específicos	Variáveis	Indicadores
Rever os conceitos de alfabetização e letramento, assim como seus reflexos na ação alfabetizadora	Relate Fatos relevantes de sua formação. Se você participou ou participa da formação, relate o que a mesma contribuiu ou contribui para a sua prática de alfabetizador.	A formação possibilitou-me condições necessárias à aquisição de conhecimentos, formando conceitos que auxiliam compreender o educando e o mundo. A formação de Alfabetizadores nos trás um leque de informações onde possibilita-nos inovar nossa prática promovendo atividades de interesse da criança.
Identificar como o processo de formação continuada de professores-alfabetizadores de Horizonte-Ceará	Você participa ou participou de alguma formação de alfabetizadores. Você acha que formação ajuda ou ajudou na sua prática pedagógica	Participam de várias formações. A formação é de extrema importância para o educador, pois ela nos oferece momentos de estudos e integração, sendo esta indispensável para o nosso crescimento.
Apresentar a didática de alfabetização por esses alfabetizadores, considerando os elementos teórico-práticos presentes no cotidiano das salas de aula	Qual a estrutura necessária precisa ter um programa de formação continuada que fortaleça a prática docente Quais os saberes necessários à prática docente dos professores alfabetizadores	Formadores competentes e comprometidos. O educador deverá ser capaz de perceber o educando como um ser capaz de desenvolver seu pensamento lógico e compreender o mundo que o cerca

4.4 População e amostra

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do 2º ano da referida instituição, no período estabelecido para a coleta de dados. O número de participantes foi definido ao longo do estudo mediante o total de professoras existentes no 2º ano, ou seja, a pesquisa foi realizada com as duas professoras (universo total), todos disponíveis a responder.

Quanto a escolha pelos alfabetizadores de 2º ano foi uma opção refletida devido exercer a função de coordenadora do ensino fundamental I no município e constatar o déficit em que a maioria das nossas crianças do 2º eram promovidas para o 3º anos ainda sem saber ler e escrever.

O Universo da população se baseou na referida escola funciona três turmas do 2º ano, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde, com 80 alunos matriculados, com uma frequência de 77 alunos. Vale salientar que, as três salas de aulas funcionam duas pela manhã e uma a tarde.

Amostra e procedimentos das amostras se caracterizaram pelo fato de no turno matutino ter duas professoras, que iremos chamá-las de: A e B. E a tarde a única sala do 2º ano está a professora A da manhã, escolhidas de forma aleatória.

4.4 Técnicas e Instrumentos de coletas de dados

Além da aplicação dos questionários foi utilizado o critério de observação realizada em sala de aula, juntamente com os professores já mencionados, como foi explicitado nos objetivos e variáveis na matriz especificada no item anterior.

Para o objetivo 1 “Rever os conceitos de alfabetização e letramento, assim como seus reflexos na ação alfabetizadora” se utilizou a técnica qualitativa, através do questionário.

Para o objetivo 2 “Identificar como o processo de formação continuada de professores-alfabetizadores de Horizonte-Ceará”, se utilizou a técnica qualitativa, através do questionário.

Para o objetivo 3 “Apresentar a didática de alfabetização por esses alfabetizadores, considerando os elementos teórico-práticos presentes no cotidiano das salas de aula”, se utilizou a técnica qualitativa, através do questionário.

4.5 Procedimento de coletas de dados

As alfabetizadoras entrevistadas antes da aplicação dos questionários foram informadas sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e o nosso compromisso com as mesmas do anonimato, aplicando-se assim o Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido.

Logo após aplicou-se o questionário, observando-os em sala de aula de caráter informal analisando suas falas e suas ações em relação ao tema em questão.

4.6 Aspectos éticos e legais

Em concordância com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde (Brasil, 1996) que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, foram respeitados os aspectos éticos legais, onde foram incorporados os três principais princípios bioéticos: a beneficência; o respeito à dignidade humana (autonomia) e a justiça e equidade. Segundo Polit e Hungler (1995, p. 279), respectivamente, significa: “Nenhum dano, acima de tudo, protege contra exploração e a execução de algo bom”; “Autodeterminação, isto é, o sujeito possui liberdade para controlar suas próprias atividades, inclusive a participação voluntária em um estudo”, e “Procedimentos de sigilo formais”.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse trabalho procuraremos esclarecer o ponto de vista do que seja alfabetização no projeto de formação, enfatizando sobretudo algumas discussões acerca do processo de aprendizagem.

A Alfabetizadora A atuou como alfabetizadora do ensino fundamental 8 anos, e só no 2º ano do ensino fundamental 3 anos. Tem licenciatura em Pedagogia, onde considera que a formação acadêmica a possibilitou ter condições necessárias à aquisição de conhecimentos, formando conceitos que auxiliam compreender o educando e o mundo.

Alfabetizadora B atuou como alfabetizadora do ensino fundamental 9 anos, e só no 2º ano do ensino fundamental 3 anos. É licenciada em ciências da natureza e na matemática e tecnologia pela Universidade Estadual do Ceará, em 2004. Onde obteve embasamento para a prática pedagógica com bastante incentivo por parte dos professores e colegas com os quais conviveu durante a vida pessoal e acadêmica. Tornou-se uma cidadã crítica e participativa na vida pessoal e profissional.

A Alfabetizadora C atuou como alfabetizadora do ensino fundamental 14 anos, e só no 2º ano do ensino fundamental 1 ano, onde tem licenciatura e especialização na área de educação. Nasceu no município de Horizonte de uma família de 11 filhos. Diante da realidade em que vive, onde vendo seus irmãos atuando como professor e já ensinando, fez com que sentir-se vontade de enveredar por essa área.

A Alfabetizadora D atuou como alfabetizadora do ensino fundamental 15 anos, e só no 2º ano do ensino fundamental 3 anos, onde tem licenciatura e especialização na área de educação. Iniciou como alfabetizadora como um faz de conta e acabou sendo sensível as necessidades das crianças, e atualmente está procurando ajudá-las.

Observa-se aqui, que é fundamental que o professor tenha o conhecimento e o domínio das suas habilidades didáticas e, sobretudo conheça o sujeito da aprendizagem. Nesse processo, especialmente na alfabetização, o professor precisa ter o domínio dos conteúdos a serem ministrados, as formas de ensinar assim como deve ter conhecimento

dos processos de aprendizagem de seus alunos.

5.1 Ação educativa

Um plano de ação deve ser orientado e ter como objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias de forma que o professor saiba transmitir a leitura e escrita aos alunos, possibilitando também a formação de profissionais como formadores de mestres, no que diz respeito à alfabetização.

“A justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.” (Alfabetizadora A)

“O compromisso com o conhecimento a fim de evoluir a consciência do ser humano na sua complexidade.” (Alfabetizadora B)

“Tudo relacionado à educação.” (Alfabetizadora C)

“É a concretização real da educação em sala de aula e no nosso cotidiano.” (Alfabetizadora D)

Freire propõe que o professor para poder ensinar precisa necessariamente ter uma integração com afetividade, sem arrogância da competência científica, ser possuidor do calor humano, onde a realidade dos alunos esteja interligada com os subsídios teóricos para que seja aplicado na prática pedagógica pelos professores.

De acordo com Smith (1989, p. 12).

Sem esta compreensão, a ação docente fica reduzida a um triste jogo de “cabra cega”, um jogo onde não há vencedores, todos são perdedores: os alunos porque fracassam em proporções inaceitáveis – seja através da repetência que é a oficialização do fracasso, seja ao longo de sua experiência escolar – os professores porque, desprofissionalizados, reduzem-se à condição de mão-de-obra barata.

O campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Consequentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações

de poder. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem (Tardif, 2007).

Tanto a qualidade como a quantidade de pesquisas realizadas sobre o processo de leitura, a maneira pela qual a mente humana capta, produzem um grande significado a partir de um texto escrito e no qual se aprende a ler. Sobre esse contexto observa-se que houve um grande avanço nas últimas décadas. Os professores têm tido muita dificuldade no acesso a essa produção científica, tão importante para o seu desenvolvimento profissional em função de sua dispersão e tecnicidade.

5.2 Alfabetizador

O professor alfabetizador convive constantemente com conflitos sobre posturas a serem adotadas no processo de aprendizagem, pois advém de um contexto já tumultuado por causa do desemprego, da violência, da alimentação, saúde, moradia e educação.

“A atividade do professor é o ensinar.” (Alfabetizadora A)

“É facilitar a aprendizagem do aluno, dando suporte às suas dúvidas e passando o conhecimento adquirido com liberdade de constatação para ele.” (Alfabetizadora B)

“É transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito.” (Alfabetizadora C)

“Reorganizar o que sabe, buscar novos conhecimentos, usar diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico.” (Alfabetizadora D)

A caminhada na formação de um professor alfabetizador é sustentada no pressuposto já devidamente comprovado de que a escrita deve ser vista com características de objeto sociocultural real onde a existência ultrapassa o ato da emissão; que sua apropriação pelo aprendiz ocorre num processo interno de construção onde ele usa suas idéias, podendo assumir riscos de enfrentar contradições em relação mediada pelo meio social no qual está inserido.

Na análise de Soares (2004, p. 16), alfabetização é “entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” [...] e letramento refere-se “à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e consequentemente desenvolvimento de

habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas”.

Dessa forma, entendemos ser a alfabetização um processo amplo e abrangente vivido na construção simultânea do código, da aprendizagem do sistema alfabético e da própria linguagem escrita. Alfabetização e letramento são duas interfaces da aprendizagem que devem necessariamente andar articuladas uma com a outra.

Para Emilia Ferreiro (2005), alfabetização não é um estado, mas um processo que tem início bem cedo e não termina nunca. Trata-se da aquisição do sistema alfabético e que a consciência fonológica tem de ser entendida como a possibilidade de fazer de forma voluntária, certas operações com a oralidade que embora não sendo espontâneas, andam juntas.

O docente é um sujeito de ação, de prática, de fazer que deve ter capacidade para compreender a complexidade de elementos que compõem seu universo, julgar e decidir a cada momento sobre as possíveis soluções para a diversidade de acontecimentos esperados e não esperados que se apresentam, ele deve ser preparado para o constante desafio de emitir julgamentos práticos que envolvem tanto o domínio de conteúdos como o de outras formas de saberes próprios a sua profissão (Vieira et al., 2000)

5.3 Saberes docentes

Muitas são as pesquisas realizadas sobre formação e profissão do docente e que apontam para uma revisão do modelo de sua prática pedagógica, em que o professor é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Portanto, em sua trajetória é construído e reconstruído cada vez mais novos conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos.

“Sensibilidade, conhecer os níveis de escritas das crianças e ser flexível a mudanças.” (Alfabetizadora A)

“Importante destacar, que aqui, não dividimos apenas, mas principalmente somamos. Pude aprender muito durante essas aulas sempre tão interativas. Dentro da sala de aula, muitas vezes, nos sentimos muito sozinhos para dar conta de tantos problemas. Somos professores polivalentes, querem que sejamos onipotentes, e muitas vezes, me sinto impotente.” (Alfabetizadora B)

“Saber que todos nós somos diferentes e que cada um tem um ritmo, e que esse ritmo precisa ser respeitado.” (Alfabetizadora C)

“Reconhecer cada criança na sua individualidade e realizar um diagnóstico respeitando suas limitações, conhecimentos e habilidades construída por cada aluno para subsidiar a elaboração de propostas didática que irão realmente atender a cada criança em toda sua área de conhecimento.” (Alfabetizadora D)

Na sala de aula é o local onde ocorre a concretização do ensino, e cada aula é caracterizada por um conjunto de circunstâncias particulares onde são revelados elementos importantes acerca do comportamento dos professores, tais como: opções teóricas declaradas, conceitos de diversas formas de abordagens dos processos de ensino e aprendizagem, e até mesmo práticas manifestas. Trata-se de elementos nem sempre claros para os professores que sequer os distinguem.

Conforme Tardif et al (1991, p. 219):

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Referidos autores procuram apresentar um esboço da problemática do saber docente assim como suas interferências na prática pedagógica, identificando principalmente suas características e os diferentes tipos de saberes, além da relação do professor com os saberes, a valorização desses saberes, da experiência nos fundamentos da prática e especialmente da competência profissional.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de estado a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação de professores, em cada âmbito local (Morais, 2006, p. 25).

Conforme Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a

questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

Todos esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do educador, sendo um elemento de fundamental importância nas práticas e decisões pedagógicas, pois são caracterizados como um saber original. A pluralidade de saberes que envolvem suas experiências é tida como central na competência profissional e advém do cotidiano e do meio vivenciado pelo educador.

A questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2007)

Os saberes docentes são geralmente classificados em saberes curriculares, disciplinares, de formação pedagógica, de experiência profissional, além dos múltiplos saberes das práticas sociais que ultrapassam as paredes da sala de aula (Vieira et al., 2000).

5.4 Bom Alfabetizador

Um dos maiores desafios do alfabetizador é pensar nas atividades mais significativas que terá de apresentar em sala de aula para atender a heterogeneidade da turma e como proceder no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, no processo de alfabetização onde o aprendiz é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento.

“Garantir a apropriação de conhecimento pelo aluno de forma planejada e a possibilitar que este tenha acesso ao processo de produção do conhecimento, através de uma postura crítica do mesmo.”
(Alfabetizadora A)

“Formar um aluno capaz de utilizar a leitura e a escrita, tornando-o um leitor e produtor de textos em práticas sociais é a marca do sucesso da alfabetização.” (Alfabetizadora B)

“A formação de Alfabetizadores nos traz um leque de informações onde possibilita-nos inovar nossa prática promovendo atividades de interesse da criança.” (Alfabetizadora C)

“A formação é de extrema importância para o educador, pois ela nos oferece momentos de estudos e integração, sendo esta indispensável para o nosso crescimento.” (Alfabetizadora D)

Existem, atualmente, instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados que possibilitam analisar o trabalho de um modo geral e o trabalho docente em particular. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (Tardif, 2007).

Ao docente compete a firme direção da gestão pedagógica da sala de aula, contudo enquanto fundada numa base essencial de saberes articulados no contexto da interação, que asseguram sua competência e reafirmam a sua identidade profissional (Vieira et al., 2000).

5.5 Didática

A grande maioria das questões didáticas está diretamente ligada às características peculiares a cada área e conteúdo sendo, por tanto, objeto de profundo conhecimento adquirido a respeito das didáticas específicas fundamentais na formação de qualquer professor.

“É a forma de atingir os objetivos propostos, procurando realizá-los com mais clareza, com fácil explicação, para chegar com mais rapidez ao aprendizado. Para um educador é a base de tudo.” (Alfabetizadora A)

“A técnica de dirigir e orientar a aprendizagem; metodologias aplicadas no ensino para transmitir os conteúdos. Levar às salas de aula uma forma diferente de trabalhar, desenvolvendo assim, um trabalho de qualidade.” (Alfabetizadora B)

“É através desses conhecimentos que consigo atingir todos meus objetivos propostos com meus alunos.” (Alfabetizadora C)

“Didática é a parte da educação que ensina como transmitir seus conhecimentos, aos alunos. A prática de ensino é adquirida com o estudo da didática e com a experiência em sala de aula.”
(Alfabetizadora D)

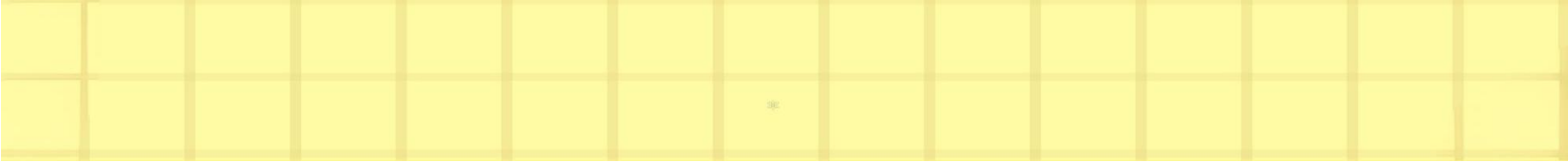
De acordo com as respostas dadas pelos educadores na pesquisa, A didática representa uma disciplina de caráter técnico com a finalidade específica de estabelecer a técnica de ensino. Ela aborda a técnica de ensino em todas as suas vertentes práticas e também operacionais, tendo a seguinte definição: “A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem” (Aguayo *apud* Piletti, 1990, p. 43).

Uma disciplina que vem estudando esse processo é a didática, com a qual vem trabalhando, juntamente com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A experiência de um professor de didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem vivência escolar quer como alunos, quer como professores. Essa reflexão, acompanhada da ação, é, simultaneamente, contraditória e propulsora de questionamentos necessários a um desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico.

Nós educadores, nos deparamos com a Didática Geral aquela que estuda os princípios, normas e técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno. E a Didática Especial aquela que analisa os problemas e dificuldades que o aluno de cada disciplina apresenta e organiza os meios e sugestões para resolvê-los.

O objetivo primeiro da Didática de uma disciplina situa-se fundamentalmente nas relações entre saber e aprender e conhecimento do aprendiz. Acho que para nós educadores, o papel da didática na formação de educadores não está muito definido. Então o ensino de didática deve partir de uma visão de totalidade do processo de ensino-aprendizagem, de uma perspectiva multidimensional, as dimensões humanas, técnica e político social da prática pedagógicas devem ser compreendidas e trabalhadas de forma articulada.

Através das respostas dadas ao questionário, observa-se que há uma transformação no processo de propostas na área educacional onde a obtenção da competência está vinculada a eficiência produtiva expressada nas regras de



competitividade do mercado econômico mundial globalizado. Deixa-se de lado as qualidades das pessoas mostradas através do leque de saberes e do saber-fazer colocado em prática, em suas experiências de vida.

Esquecem-se que é valorizando as experiências, os saberes e as práticas que o professor poderá intervir no contexto educativo, como orientador de uma construção de saberes que servem de instrumentos para análise das situações do cotidiano da escola, da sociedade e da própria implicação pessoal na tarefa de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do nosso país está intrinsecamente relacionada com a formação do povo brasileiro, de suas raízes, de suas histórias e de suas lutas, tendo a educação como a principal causa para um contexto das relações históricas e sociais. Ficou demonstrado nesse trabalho que foi a partir dessa tarefa de educar que surgiu o contexto das relações sociais, econômica e políticas, o que bem demonstra a dimensão da nossa realidade nos dias atuais.

Demonstrou-se também que essa condução pedagógica é a mais recomendada no trabalho de sala de aula para os alfabetizandos, pois demonstra ter os mesmos, a oportunidade de repensar sobre a sua história de vida, a história de seu país bem como das relações postas em todo o seu percurso histórico. Trata-se de uma reflexão que traduz a neutralidade da didática em sala de aula, favorecendo não só a condução do trabalho dentro de um referencial, mas, sobretudo sobre uma discussão analítica onde o mediador é constituído das relações humanas, técnicas e políticas.

Tratar das questões relacionadas aos saberes, deve-se considerar, de maneira articulada, as mais diversas contribuições dos autores que lidam com a categoria do conhecimento escolar, no qual investigam o processo de transposição ou mediação didática, sendo criador de conhecimentos próprios, com saber científico em que os autores trabalham sobre o saber docente.

Dessa forma, os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, onde analisou-se a didática utilizada por professores alfabetizadores que atuam no Ensino Fundamental I, utilizando como referencial os processos formativos dos quais estes profissionais participam; foi revisto as definições de alfabetização e letramento, assim como seus reflexos na ação alfabetizadora; identificou-se como o processo de formação continuada de professores-alfabetizadores de Horizonte-Ceará tem colaborado para o desenvolvimento da autonomia docente, e refletir sobre a didática de alfabetização utilizada por esses alfabetizadores, considerando os elementos teórico-práticos presentes no cotidiano das salas de aula.

A didática concebe o seu objeto de investigação na esfera do ensino. Compreendê-

lo como uma prática em distintas situações da história representa a analisá-lo sob uma ótica social na qual se efetiva – nas aulas e em outras situações de ensino das mais variadas áreas de conhecimento, em escolas, culturas, e nas sociedades -, sendo estabelecida a integração entre eles.

Essa compreensão da didática nos leva a considerar fundamental o papel do professor no processo geral de ensino. É tão somente dele a tarefa de compreender o mecanismo de funcionamento do real e articular sua interpretação crítica diante da realidade com suas pretensões educacionais que venham a fazer uma definição e reformulação de conjuntura específicas.

Trabalhos como este têm mostrado a importância do desenvolvimento de pesquisas em nossa realidade, buscando identificar e analisar os saberes docentes no sentido de contribuir para ampliar o campo de atuação e para implementar políticas que possam envolver a questão da formação do professor, a partir da visão dos próprios sujeitos envolvidos.

Através desse estudo, espera-se contribuir para a aquisição de informações para a introdução de um olhar científico e acadêmico neste ambiente onde resultará em um incremento na formação dos profissionais e em melhora das condições e incentivos de futuras pesquisas nesta área de atuação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências sem sala de aula**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AROEIRA, Maria Lúcia Campos: Didática da pré- escola: vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:
<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: *dia mês ano* ção. Ed atualizada São Paulo; Cortez 2001.

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Linguagem na educação infantil. Fátima Sampaio Silva: Maria Cílvio Queiroz Farias. Série Ensinando e Aprendendo. Vol 02. Fortaleza. SEDUC, 2000

CÓCCO, Maria Fernandes. ALP Alfabetização: análise linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1995

FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia .Reflexão sobre Soares, Magda (2003) Letramento: um tema em três gêneros . Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Esther Pillar, (1988). *Didática do nível pré-silábico*. Porto Alegre: publicações GEEMPA.

Lima, Maria do Socorro L. **Relatório de campo. Pesquisa** “ A didática na licenciatura- um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura” (Pimenta, S. G.). São Paulo, FEUSP, 1997

LUAIZA, B.A. Pedagogia e didática: duas ciências independentes. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MATOS, Telma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MORAIS, Artur G. de. Discursos recentes sobre a alfabetização no Brasil. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, no Simpósio Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos, abr, 2006

PIAGET, Jean, (1983). *A Epistemologia genética/sabedoria e ilusões da filosofia/problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia, (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel; et al (Orgs). **Didática e práticas de ensino, interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

RUDIO. F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel M (Org). **A escola pública no Brasil**: História e historiografia. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Nº 25, p. 5-17, Jan/abr., 2004.

SOARES, Magda. O que é letramento. 2009. Disponível em: <<http://ri-beirandoalinguaportuguesa.blogspot.com/2009/11/o-que-e-letramento-magda-soares.html>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

TARDIF, Maurice: Saberes Docentes e Formação Profissional, (2007). 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

VYGOSTSKY, I.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, 2ª edição São Paulo: Editora Ática, 2000. 128 p. ISBN 85-86583-16-2 Resenha elaborada por Michelle Brugnera Cruz 3 de Sete FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, (1988). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

INFORMAÇÕES AUTORAIS

SOBRE OS ORGANIZADORES

Danilo Sobral De Oliveira

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO. Escritório de Advocacia Sobral de Oliveira.

<http://lattes.cnpq.br/1635891041004372>

<https://orcid.org/0009-0008-5928-442X>

Maria Vandia Guedes Lima

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO. Escritório de Advocacia Sobral de Oliveira.

<http://lattes.cnpq.br/6266236804876992>

<https://orcid.org/0000-0003-1454-9208>

SOBRE OS COAUTORES

Dra. Claudia Maria Pinto Costa

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5366031094187795>

<https://orcid.org/0009-0006-2217-7335>

Ms. Daniele Eduardo Rocha

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/1053698651220633>

<https://orcid.org/0009-0008-6863-1980>

Esp. Francisca Eliane Araújo Silva

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5156274333672521>

<https://orcid.org/0009-0002-0631-2841>

Ms. Gilvan da Silva Ferreira

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/8572834932367515>

<https://orcid.org/0009-0005-2518-2714>

Ms. Iany Bessa Silva Menezes

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6382067272659995>

<https://orcid.org/0000-0003-2502-6584>

Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5831191235874676>

<https://orcid.org/0009-0007-8993-9338>

Dra. Rosângela Couras Del Vecchio

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6083380778502377>

<https://orcid.org/0009-0006-9584-6069>

Ms. Vanilo Cunha de Carvalho Filho

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6083380778502377>

<https://orcid.org/0009-0009-9077-3966>

Ms. Wildeson de Sousa Caetano

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/1732333169424813>

<https://orcid.org/0000-0002-3425-6085>

Dr^a. Mariana Amaral Terra

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/9687722139010205>

<https://orcid.org/0009-0004-9170-1933>

Katiany Keyt Nogueira Neves

Discente do curso de Pós-graduação em Métodos e Técnicas em Letras – Português - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<https://orcid.org/0009-0008-5928-4442X>

