



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO - CETREDE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS,
CONTEXTO HISTÓRICO E REFLEXÕES DIDÁTICAS**

APARECIDA BERNARDO ALVES

FORTALEZA - CEARÁ

2007

APARECIDA BERNARDO ALVES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, CONTEXTO
HISTÓRICO E REFLEXÕES DIDÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicopedagogia promovido pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento - CETREDE, da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia. Área de concentração: Alfabetização.

Orientadora: Prof^a Ms. Marisa Pascarelli Agrello.

Fortaleza – Ceará

2007

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Aparecida Bernardo Alves
Orientanda

Conceito

Ms. Marisa Pascarelli Agrello
Profa. Orientadora

Monografia aprovada em: ____/____/____

Título: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, CONTEXTO HISTÓRICO E REFLEXÕES DIDÁTICAS

DEDICATÓRIA

Dedico este presente trabalho a todos os educadores que almejem a concretização de uma ação docente mais consciente, acreditando na sua capacidade de mediação no processo formativo de seres críticos e participativos da sua realidade política e social.

Também dedico a todos meus familiares, amigos e professoras que mesmo indiretamente me incentivaram para a concretização de meu Curso de Especialização em Psicopedagogia. Em especial, à minha filha Paloma de Sousa Bernardo, aos meus pais, Deoclécio Bernardo de Souza (*in memoriam*) e Elizaria Alves Bezerra (*in memoriam*), que sempre me impulsionaram na minha formação humana e educacional, acreditando e investindo na minha capacidade pessoal e profissional, e à minha estimada amiga Alexandra Braga Farias de Oliveira, que muito contribuiu para que novas reflexões educacionais pudessem vir à tona no contingente de minhas ideologias, tornando-me, certamente, uma profissional melhor.

Com todo meu amor e afinho, é a vocês que dedico o meu esforço e este trabalho, resultado de novas concepções e vivências que influenciaram significativamente minha identidade profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me ter dado capacidades intelectuais e humanas para que, diante das grandes dificuldades que circundam minha profissão de pedagoga, não tenha vindo a desistir da busca constante em contribuir para obter um mundo mais justo, construído por seres pensantes e capazes de modificar as relações sociais existentes.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Deoclécio Bernardo de Souza (*in memorian*) e Elizaria Alves Bezerra (*in memorian*) por terem investido na minha educação, incentivando-me sempre para que eu me dedicasse em meus estudos e buscassem uma formação profissional na qual pudesse me sentir plena e feliz, e à minha filha, Paloma de Souza Bernardo, que com sua doçura soube compreender-me nos momentos de ausência, quando necessitei dedicar-me à realização deste trabalho e de outras atividades dentro do Curso que me privaram de alguns momentos, que como todos ao lado dela, são ímpares!

Também agradeço às professoras que ministraram as disciplinas do Curso de Especialização em Psicopedagogia que concluí, pela dedicação e ética destinada nas aulas desencadeadas, e a todos os colegas que com suas contribuições e depoimentos enaltecem minha visão de mundo, dentre os quais quero destacar Alexandra Braga Farias de Oliveira, pelas significativas divisões de vivências que me oportunizaram momentos ricos de reflexão e de mudanças procedimentais na minha prática docente, além de ser amiga dedicada nos momentos em que precisei de estímulo, dando-me condições emocionais para que não desistisse dos meus ideais, frente às dificuldades existentes.

RESUMO

O presente trabalho tem como *título*: Alfabetização e Letramento: conceitos, contexto histórico e reflexões didáticas. A *justificativa* consiste na necessidade de conhecer o processo de alfabetização, despertando para a importância do ato de letrar e destacando as problemáticas existentes. Assim, tem-se como *objetivo principal* investigar o conjunto de habilidades e competências que devem permear tal processo, para garantir que a didática aplicada na prática do alfabetizador possa torná-lo um mediador eficaz e consciente de seu papel formativo e construtor de mentes capazes de interpretar e interagir com seu meio social. Como *objetivos específicos*, pode-se destacar os seguintes: compreender as relações existentes entre os termos Alfabetização e Letramento; analisar o processo histórico no qual ambos estão inseridos e os instrumentos de caráter didático e metodológico presentes no processo de Alfabetização. Para que tais objetivos fossem alcançados, o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas e teve como *aporte metodológico* a aplicação da entrevista informal ou espontânea, quando então se pôde, a partir de tais instrumentos, saber-se que o Letramento não deve ser dissociado do processo de Alfabetização, pois além das habilidades de ler e escrever, é indispensável propiciar a capacidade de interpretar e refletir acerca do que se lê e escreve. Além disso, a Inteligência Emocional, bem como as múltiplas inteligências, devem ser princípios norteadores da prática e objetivo dos alfabetizadores, até porque, para aprender e ser autônomo, questões como por exemplo a auto-estima, defendidas pela Inteligência Emocional, se tornam essenciais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E HISTÓRICO	10
1.1 Histórico acerca do processo de Alfabetização no Brasil	10
1.2 Conceituando o termo Alfabetização	20
1.3 Letramento: alfabetizar <i>versus</i> letrar	22
1.3.1 A dimensão individual do letramento	24
1.3.2 A dimensão social do letramento	26
2. REFLEXÕES DIDÁTICAS E PRÁTICAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	27
2.1 Métodos que norteiam as práticas alfabetizadoras	27
2.2 A importância da Alfabetização Emocional	29
3. APORTE METODOLÓGICO	34
3.1 Análise de Dados	34
CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	42

INTRODUÇÃO

Existem fatores que dificultam bastante o processo de Alfabetização no Brasil. Historicamente, o ensino que envolve tal modalidade tem se mostrado ineficiente frente à demanda de analfabetos, incluindo os que se encontram fora de faixa etária, denunciando um dos maiores problemas que ainda se faz presente.

É notório que há certa preocupação política no tocante à erradicação do Analfabetismo no Brasil, especialmente para oportunizar o governo de contrair empréstimos junto ao FMI¹ e ao Banco Mundial, logicamente, atendendo aos requisitos de tais órgãos de financiamento, que têm também interesses no tocante à formação humana e educacional pautada nas lógicas capitalistas dominantes no mercado dos países periféricos.

Assim, compreendendo tal problemática que afeta não apenas o ensino da Alfabetização como também toda a Educação Brasileira e o sentido maior que o termo alfabetizar deve representar, foi formada uma consciência pessoal acerca da necessidade de elucidar questões referentes a um ensino ideal para a Alfabetização no país, de modo a propiciar uma maior consciência por parte dos alfabetizadores sobre seu papel social, que não se deve confundir com práticas pautadas nas entrelinhas de interesses próprios ao mundo globalizado e neoliberal em que hoje em dia se vive.

Tudo isso remete a alguns questionamentos: até que ponto o processo de Alfabetização tem propiciado um ensino consciente, distanciado dos interesses políticos e econômicos dos países emergentes do Norte e das políticas neoliberais do país; em que deve consistir o ensino alfabetizador; apenas em meras técnicas de codificação e decodificação; quais as habilidades que devem ser trabalhadas no processo de Alfabetização, além do domínio da leitura e da escrita; qual a importância do Letramento para a Alfabetização; por quais motivos Alfabetização e Letramento são tratados como temas diferentes; quais são os métodos que norteiam a Didática da Alfabetização, entre outros.

Esses questionamentos se tornam indispensáveis para um estudo que busque a melhoria do ensino alfabetizador, visando uma satisfatória compreensão

¹ O FMI (Fundo Monetário Internacional) é uma organização internacional que pretende “assegurar” o bom funcionamento do sistema financeiro mundial pelo monitoramento das taxas de câmbio e da

docente, oportunizando-o a uma prática mais comprometida e servindo como um novo paradigma capaz de fazer-se repensar sobre as competências e habilidades que devem permear tal nível de ensino, a fim de que muitos dos problemas existentes no âmbito educacional, relacionados ao processo de Alfabetização e até mesmo às grandes taxas de analfabetismo, possam ser de fato amenizados.

Percebendo enquanto pedagoga as dificuldades existentes no tocante às questões curriculares que são específicas à Alfabetização, além de realidades dificultadoras do trabalho docente, como salas numerosas e de faixas etárias discrepantes, acabou por se ter uma nova razão para elucidar o estudo e as pesquisas no que se remete ao tema escolhido.

Tal escolha também se deu em virtude da percepção tida acerca do caos (físico, estrutural ou metodológico), no qual o ensino público e financiamentos destinados à Educação Infantil, e, por conseguinte, à Alfabetização, encontram-se emergidos. Daí, a necessidade de contribuir com análises e críticas que despertem os atores educacionais para a busca de rever aspectos influenciadores do ensino da Alfabetização, bem como objetivos que permeiam as práticas docentes, além das condições estruturais (espaço físico) e didáticas nas quais este ensino é desenvolvido.

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em investigar o conjunto de habilidades e competências que devem permear o processo de Alfabetização, para garantir que a didática aplicada na prática do alfabetizador possa torná-lo um mediador eficaz e consciente de seu papel formativo e construtor de mentes capazes de interpretar e interagir com seu meio social.

Em relação aos objetivos específicos, têm-se os seguintes: compreender as relações existentes entre os termos Alfabetização e Letramento; analisar o processo histórico no qual ambos estão inseridos, e os instrumentos de caráter didático e metodológico presentes no processo de Alfabetização; refletir acerca das deficiências existentes nas práticas alfabetizadoras, bem como analisar seus efeitos (causas e reflexos) e investigar o ensino e a didática utilizada no *locus* de atuação do alfabetizador, percebendo até que ponto esta propicia a construção de alfabetizandos que além de deter a leitura e a escrita, são capazes de interagir e

refletir sobre aspectos textuais diversificados, exercitar a oralidade, entre outros aspectos também importantes.

Esta monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a Alfabetização e o Letramento, analisando os conceitos referentes a tais termos, fazendo-se um breve histórico e mencionando suas dimensões.

No segundo capítulo, foram exploradas algumas reflexões didáticas e práticas em relação ao processo de Alfabetização, especificando para tal os métodos que norteiam as práticas alfabetizadoras, além da importância da Alfabetização Emocional.

Já no terceiro capítulo, foi estruturado o aporte metodológico, com a devida análise dos dados coletados a partir da pesquisa de campo realizada (entrevista informal ou espontânea).

Para a concretização do presente trabalho foram utilizados instrumentos investigadores, onde, a priori, realizaram-se leituras diversificadas sobre o tema (Pesquisas Bibliográficas), quando houve análises e sínteses das informações centrais relacionadas ao mesmo, de forma crítica e reflexiva. Além da Pesquisa de Campo que oportunizou a investigação de aspectos que denunciaram as questões evidenciadas a pouco no parágrafo que tratou das problematizações relacionadas ao tema em questão.

A pesquisa de campo teve uma abordagem qualitativa, e foi feita com base na entrevista informal ou espontânea, a fim de ter um momento preparatório para coletas futuras, haja vista que esse instrumento permite ao pesquisador ter dados iniciais, utilizando-os como um “ponto de partida” para o estudo, além de preparar a amostra para “entrar” no tema pesquisado.

A entrevista consta de questões subjetivas para que não se limite as contribuições dos respondentes em relação às questões didáticas e metodológicas desenvolvidas no processo de Alfabetização, bem como as deficiências resultantes deste, e a atuação e postura do alfabetizador.

Também é investigado o conhecimento do alfabetizador em relação aos objetivos que devem circundar as práticas alfabetizadoras, bem como a importância do Letramento, além de estratégias de ensino-aprendizagem que, possivelmente, utilizem no desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E HISTÓRICO

1.1 Histórico acerca do processo de Alfabetização no Brasil

Entender o processo histórico que circunda as práticas educacionais aplicadas na Alfabetização é o pressuposto inicial para se perceber os fatores sociais e políticos que interferem nas condições educacionais, na formação dos professores (alfabetizadores), nas diretrizes que norteiam (ou deveriam nortear tal modalidade), enfim, em tudo que se remete ao ensino alfabetizador desenvolvido no país.

Tal análise se faz necessária porque os conflitos sociais preponderantes em cada época intervêm diretamente nas diretrizes educacionais, ditando processos pedagógicos que “espelham” os interesses das sociedades emergentes.

Segundo Barbosa (1994), a generalização da Alfabetização abre uma nova era na História da Humanidade, quando então o plano político, econômico e social vigente nas sociedades ocidentais é fortemente influenciado pelas mudanças advindas com o avanço da industrialização, pelo crescimento das cidades, erupção do individualismo e pela supremacia da cultura visual.

Tal importância de se partir da perspectiva histórica para iniciar a exposição bibliográfica de questões relacionadas ao tema em questão, encontra como suporte teórico a seguinte afirmação lançada por Barbosa (1994, p. 44),

Uma nova proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem da leitura e produção escrita não nasce do nada, de um dia para o outro, ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado. Portanto, para entendermos as práticas pedagógicas atuais de alfabetização é necessário adotarmos uma perspectiva histórica e examinar a história das metodologias.

Para Barbosa (1994), pode-se dividir a história do ensino da leitura e da escrita em três períodos principais:

- a) O primeiro vai da Antiguidade até meados do século XVIII, e é marcado pelo uso exclusivo do método sintético.

- b) O segundo, a partir de do século XVIII, em que tem início um processo de oposição teórica ao método sintético pelos precursores do chamado método global, oposição que se efetivará no início do século XX, com Decroly.
- c) O atual, em que se questiona aquilo que é fundamental dois métodos: será preciso passar pela mediação da fala para aprender a ler? Em outras palavras: o comportamento visado, ler, pressupõe a passagem obrigatória pelo oral?

O processo de alfabetização tem, até hoje em dia, dois caminhos disponíveis: o método sintético, que tem como ponto de partida a letra, o fonema e a sílaba, ou seja, o aprendiz parte da aprendizagem da palavra, descontextualizada, chegando então, pela somatória das palavras, à frase ao texto. Já o método analítico, parte dos elementos significativos da língua onde a palavra é segmentada a partir do seu fonema, ou da sílaba. Ambos levam a criança a estabelecer relações entre os sons e os símbolos (letras).

Foi então a partir desses métodos, que se pensou na possibilidade de um terceiro, que de acordo com Barbosa (1994), veio com a Escola Renovada que teve como maior figura Decroly. Para ele, ler não é mais decodificar, marcou então certa ruptura, propondo um conjunto de princípios, não de fórmulas, procurando definir os princípios metodológicos básicos da aprendizagem da leitura e da escrita, concebidos pela escola enquanto *locus* do aperfeiçoamento da técnica de alfabetizar.

De acordo ainda com Barbosa (1994), o ano de 1789 é visto como o marco fundamental da associação duradoura entre a alfabetização e a escola, sendo assim, comemora-se em 1989, 200 anos de êxitos e fracassos que marcaram a trajetória da escola nos seus propósitos de garantir a todos, indistintamente, o acesso à cultura escrita.

O papel da escola, defendido por Decroly, como afirma Barbosa (1994, p. 67), a coloca como:

Herdeira de um passado secular, [...] desvenda o profundo abismo que existe entre a decifração e a leitura. E, diante do novo saber ler, em que os olhos vão adivinhando, explorando e reorganizando o sentido intuído, busca reinventar sua atuação a partir da reflexão coletiva sobre o ato da leitura e sobre os labirintos da formação do leitor. É um equilíbrio precário, onde a Pedagogia da leitura procura se estabelece no presente, revolvendo seu acervo de conhecimento

acumulado no passado para, com base nas descobertas recentes, vislumbrar um futuro mais promissor.

Portanto, evidencia-se certa consciência sobre o ensino alfabetizador, enquanto propiciador de construções didático-pedagógicas próprias à mediação docente, embora tal associação se efetivaria quase um século depois, quando da promulgação das leis fundamentais dos anos de 1880, que estabeleceram as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita, estendendo o direito de alfabetizar-se a todos, indistintamente.

Até então, a história da escola e a história da alfabetização foram linhas sinuosas e difusas que, se em algum momento se uniam e se confundiam, logo adiante mantinham distância, marcando cada uma a sua independência: na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais.

Para Barbosa (1994), se a universalização é uma meta perseguida já há muitos séculos (através da ação da Reforma Luterana e, posteriormente, da Contra-Reforma Católica), é somente com a implantação da escola republicana que a crença no lema “*escolarizar para alfabetizar*” se cristaliza.

Esse se constitui num dos problemas historicamente construídos, perpetuando-se ainda na atualidade, quando os alfabetizandos não são conduzidos a um processo consciente de alfabetização, que respeite o desenvolvimento cognitivo e maturacional individual, bem como o ritmo de aprendizagem e de sistemas de representações acerca das habilidades a quais se almeja que detenham nesse nível de ensino, a exemplo da leitura e da escrita.

Barbosa (1994, p. 16), ressalta que,

Hoje a alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea dos elementos da leitura e da escrita. No entanto nem sempre foi assim. Pois houve um tempo em que essas duas aprendizagens eram concebidas de modo distinto, separadas e sucessivas no tempo, e os métodos até então existentes eram aplicáveis à educação privada, individual, aplicada pelo preceptor, precursores do pedagogo.

Sendo a leitura e a escrita concebidas como aprendizagens individuais e distintas, somente as crianças cujos pais pudessem custear um preceptor eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel, e isso, depois de longos anos de aprendizagem da leitura. Até os mestres escolares especializados: havia aqueles que ensinavam a ler, outros ensinavam a escrever e outros, ainda, só a contar. Nas

classes onde o mestre ensinava as três habilidades, o ensino era individualizado, sendo as crianças divididas por grupos de estágio de aprendizagem (o catecismo era o único ensino dado coletivamente). Para cada uma dessas aprendizagens, o custo era diferenciado e o preço do material era mais um obstáculo à vulgarização desse ensino.

Essa fragmentação no ensino da leitura e da escrita, e até mesmo no contingente matemático, dificultava a apreensão de tais habilidades, já que não eram trabalhadas de forma relacionada; é inegável que ao ler e escrever muitos sentidos (cognitivos, cerebrais e perceptivos), a exemplo da lateralidade, desenvolvimento sensório motor, entre outros, caminham juntos, ou seja, para ensiná-los não é necessária uma separação, ao contrário, podem interagir para propiciar uma percepção mais significativa, fazendo com que o aprendiz desenvolva tais sentidos imprescindíveis a um nível de maturação adequado para se estar apto a novas aprendizagens.

As capacidades fundamentais para que a Alfabetização pudesse de fato ocorrer de forma a garantir o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade, interpretação, habilidades estas intrínsecas a tal processo, assim como atualmente se tem acreditado, estavam nesse contexto distante da realidade do ensino destinado ao alfabetizando.

De acordo com Lemle (2000) o alfabetizando precisa compreender seu processo de aprendizagem, onde cita para tal três capacidades, são elas: compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, entender e discriminar as formas das letras, ter consciência perceptiva auditiva, diferenciando e escolhendo sons, para que utilize os símbolos (letras) adequados.

Essa série de capacidades assinaladas por Lemle (2000) notoriamente não se fazia presente no ensino alfabetizador, já que a leitura era desvinculada da escrita, e esta concebida mais como um instrumento técnico de reprodução de símbolos do que propriamente o uso articulado dos mesmos.

Com a Revolução Francesa, a escola se torna universal e gratuita e está sob o controle do poder público que, pela legislação centralizadora e unitária, visa massificar para uniformizar. O problema era encontrar um esquema de trabalho em que um simples mestre pudesse ensinar a muitas crianças de maneira rápida, eficaz, segura e econômica.

Para tanto, buscou-se recurso no estrangeiro, através de viagens realizadas com a finalidade de conhecer sistemas de outros países. A Alemanha dava o exemplo da abundância de escolas primárias e do valor atribuído à formação do professor; a Holanda, das técnicas renovadoras, entre elas o uso do quadro de giz; mas parece ter sido da Inglaterra a contribuição fundamental. E foi nesse país que em 1803, desencadeou-se a primeira grande querela pedagógica entre partidários de André Bell e Joseph Lancaster. Um texto de 1798 narra o trabalho de Bell, inspirado numa experiência cotidiana com crianças hindus, em Madras. Ele propunha o ensino monitorial, pelo qual se delegava às crianças mais adiantadas no processo a tarefa de ensinar os companheiros, auxiliando o professor. No entanto, esse sistema não teve repercussão imediata e caiu temporariamente no esquecimento.

Embora o ensino alfabetizador tenha tido um certo respaldo, haja vista que até então este era restrito apenas às elites e classes dominantes que pudessem pagar para tal, ainda estava distante de um ensino qualitativo. A alfabetização requer um trabalho pautado numa constante prática avaliativa, onde se possa conduzir o aluno a ser agente no aprimoramento de suas representações simbólicas e de interpretação, portanto, não há como se alfabetizar de forma satisfatória, se as condições do docente são barradas por classes demasiadamente cheias de alunos, pois nesse caso, o mesmo não terá como respeitar e acompanhar as individualidades de seus *aprendentes*.

Dupont citado por Barbosa (2005), apelando para a História e para a Lógica, pondera que a história da escrita precede a leitura e que, se a escrita fosse bem ensinada, não teria sentido fazer o estudo à parte da leitura, pois todos aqueles que sabem escrever, logicamente sabem ler.

Mas é no século XIX que essas duas práticas começam de fato a ser vistas de modo associado, como duas faces da mesma moeda.

Antes de tudo, a escrita deixa de ser uma arte e passa a ser um trabalho manual, não sem o protesto dos calígrafos. O ensino da escrita é simplificado, preparando a mudança fundamental, que seria o fim da limitação do estudo de uma escrita sem que a mesma pudesse ser representada no traçado pelos alunos, deixando-o assim, em contato imediato e prático com seu instrumento de aprendizagem.

É nessa mesma época que surge a questão da conveniência de ensinar à crianças a letra manuscrita, a de imprensa ou as duas ao mesmo tempo. A maioria é partidária de se iniciar pela letra manuscrita desde que, no sistema simultâneo, a criança lê o que escreve, e escreve o que lê. A letra de imprensa poderia ser introduzida mais tarde.

De 1810 até 1833 centenas de Escolas Normais se espalham pela França, formando o novo professor de alfabetização. Mas a transformação radical pela qual passa a aprendizagem da leitura não foi aceita unanimemente: alguns mestres permanecem convictos de que ler e escrever são aprendizagens distintas e que o ideal seria aprender a escrever quando já tivessem iniciado a aprendizagem da leitura. Resistiram à inovação até onde foi possível.

Analisando o processo histórico e político que norteia o ensino da Alfabetização, bem como da Educação, muitas inovações pedagógicas e didáticas, encontram resistência por parte dos educadores. Isso se remete a uma análise breve das condições de formação ideológica e cultural, por eles assumidas, próprias a cada época.

Embora se saiba que nem tudo que é “*novidade*” para o ensino, como novas técnicas ou metodologias, são, necessariamente, ideais para uma aprendizagem significativa, não se deve negar a necessidade de investir em mudanças, especialmente nas que, a medida das necessidades e insatisfações existentes no interior das instituições de ensino, precisam ser repensadas e melhoradas para facilitar o acesso de todos na obtenção de uma alfabetização que garanta além do domínio da leitura e da escrita, pleno desenvolvimento intelectual.

Na verdade, esse aperfeiçoamento estava estreitamente relacionado com o novo modelo cultural proposto pelas idéias republicanas, que passam a excluir indivíduos analfabetos.

Nasce então o mito da alfabetização, e a promoção coletiva, visando à mudança social, é substituída pela escalada pessoal patrocinada pelo sucesso escolar.

É, então, no jogo estabelecido pela revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, aonde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura e a escrita, aprendizagem escolar.

Se antes a alfabetização foi um imperativo da fé, garantia de acesso à Santa Doutrina, com a República é exigência de modernização social: de uma mística, passa-se para uma concepção social da alfabetização. Dois modelos que correspondem a representações diferentes desse projeto: um, como meio de dotar crianças e adultos do instrumento de conquista da salvação eterna; outro como meio de acesso a modelo urbano de socialização. Ambos têm algo em comum: um projeto político, primeiro da Igreja (da Reforma e da Contra-Reforma) e, posteriormente, do Estado.

Isso evidencia o quanto as relações políticas e sociais vigentes em determinadas épocas, direcionam e influenciam fortemente os objetivos de ensino, as práticas e o papel do alfabetizador.

Se a alfabetização é um fenômeno pedagógico, com a escola podendo atuar como agência de socialização desse processo, esta parece ser um projeto político, fundamentalmente um fenômeno social e cultural: uma gigantesca onda de aculturação promovida por sociedades que optam – depois do século XIX – pela modernização social, superando as fronteiras limitadas das sociedades de tradição oral.

Nesse sentido, a ação escolar não é dotada de poder ilimitado, pois age nos estreitos limites do possível (o pedagógico), fato demonstrado pelo seu passado de êxitos e fracassos.

A escola, tal como foi concebida na época, se revela em excelente instrumento de alfabetização, pois era, ao mesmo tempo, eficaz (além de promover uma técnica rudimentar de leitura, permitia a veiculação de novos valores), rápida (um ano era suficiente), segura (permitia o controle diário de aprendizagem) e, evidentemente, econômica. Era tudo o que os republicanos queriam.

Até o final da Segunda Guerra Mundial, mais da metade da população brasileira era analfabeta e vivia predominantemente em áreas rurais. Embora os analfabetos não tivessem o direito a voto, o simples fato de saber assinar o nome quase sempre permitia ao cidadão tirar o título de eleitor.

A partir dos anos 50, cresceu as taxas de urbanização, industrialização e aumentou a matrícula de crianças nas escolas, porém os índices de analfabetismo cresceram e permaneceram elevados, principalmente nas áreas rurais. O Governo Federal criou várias campanhas de alfabetização para jovens e adultos cujo objetivo maior era ensinar a decifrar palavras e frases simples, mas o número de analfabetos

apenas crescia, tudo causado por sistemas escolares inadequados e condições sociais de extrema desigualdade.

Dessa maneira, chega-se ao século XXI com cerca de vinte milhões de analfabetos, aos quais se somam outros tantos cidadãos que possuem apenas as primeiras noções da leitura e da escrita.

Para Carvalho (2005, p. 16), espera-se que,

[...] Os trabalhadores urbanos das funções mais modestas tenham no mínimo condições de ler e entender aviso, ordens, instruções. Para as funções qualificadas, exigem-se pessoas capazes de usar a leitura e a escrita para obter e transmitir informações, para comunicar-se, para registrar fatos. Daí a responsabilidade da escola, especialmente a escola pública, de oferecer oportunidades de alfabetização e letramento a todos.

Vive-se em meio a um processo de democratização efetiva de oportunidades educacionais e aqui não se está falando de qualidade, ainda, mas de oportunidades. Hoje em dia, o país se propõe não só a oferecer o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar, mas também acena para a possibilidade de uma educação prolongada para todos.

Este fato implica repensar as práticas de alfabetização tradicional (que promovem uma triagem da clientela escolar, já nas primeiras séries do Ensino Fundamental) visando a instauração de novas práticas, concebidas a partir de novos referenciais.

Esses novos referenciais estão se tornando viáveis devido ao avanço dos estudos sobre os processos da leitura e da escrita.

Mais uma vez a Escola e a Pedagogia devem repensar as suas práticas, tendo por horizonte um novo país que se descortina, e por referencial as novas descobertas das investigações na área da leitura e da escrita.

Até 1946, o modelo de sociedade brasileira se caracterizava por ser essencialmente agrário exportador, com população predominantemente rural. Porém, esse ano marca no plano nacional um período importante na trajetória em busca da erradicação do analfabetismo no Brasil, pois se instala o estado nacional desenvolvimentista, com o deslocamento do projeto político do país daquele modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano.

O novo modelo de produção, o industrial, gera a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada e alfabetizada, ao mesmo tempo em que aumentava o

poder de pressão da população, demandando melhores condições de vida em termos de salários, saúde, habitação e educação. Como reflexo dessa nova situação, o Estado reformula o seu papel na prestação de serviços públicos, entre eles, a Educação Básica.

Desse modo, 1946 inaugura um período que apresenta os maiores índices de expansão da Escola Básica regular visando preparar os novos quadros capazes de desempenhar as funções exigidas por uma sociedade que se moderniza; é também o início de um período de numerosas iniciativas em prol da educação de adolescentes e adultos, com o objetivo de qualificar a população para o exercício do voto.

Sobre esse aspecto, Barbosa (2005, p. 26) ressalta que,

Essa expansão da oferta de vagas na escola, embora significativa, nunca chegou a responder a demanda, em contínuo crescimento. Grupos sociais com menor poder de pressão e regiões geográficas fora da esfera dos novos centros econômicos ficaram marginalizados dos serviços educacionais. O acesso à escolarização não foi, então, incondicional.

Por outro lado, a política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino, para os de menor poder de pressão, uma Escola Básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética.

Outra característica dessa expansão foi a improvisação: escolas instaladas em barracos e galpões, redução dos turnos escolares, programas desarticulados, precária formação do professor.

Tal influência dessa realidade tem reflexos na atualidade. Basta lembrar a situação estrutural, organizacional e pedagógica na qual a grande maioria das escolas intitulada de Anexo, sofre abandono e descaso do órgão público responsável, mostrando ambientes escuros, salas pequenas e exacerbadamente numerosas, carteiras quebradas, poucos professores (nem sempre com a devida formação acadêmica), entre outros problemas que influenciam no péssimo rendimento escolar, e na insatisfação do profissional docente.

Em 1947, o Ministério da Educação promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com ação predominantemente rural.

O Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949, incentivou a criação da Missão Rural de Educação de Adultos, com a ação concentrada principalmente no Nordeste e deu origem à Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, extinta em 1963.

Em 1958, no II Congresso de Educação de Adultos, surgiu o questionamento das campanhas de alfabetização até então desenvolvidas que, no parecer de participantes do Congresso, se limitavam ao ensino da técnica de assinar o nome.

Já sob a influência do ideário escolanovista, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA imprimiu um cunho mais técnico-científico nas suas ações, destinados a diversas faixas etárias.

Na década de 60, com o Estado associado à Igreja, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos, por meio de uma série de movimentos caracterizados por forte conteúdo político; os Centros Populares de Cultura - CPC, o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base - MEB, a Campanha "*de pé no chão também se aprende a ler*" centram suas ações, além das atividades educativas sistemáticas, no teatro de rua, teatro-jornal, artes plásticas e artesanato, canto, música popular, construção de praças, centros e parques de cultura.

Em 1964, todos esses movimentos voltados para a cultura popular são reprimidos e desmantelados, ou seja, mal vistos pelo governo opressor e ditatorial, que não permitia ver seus interesses políticos e econômicos contrariados.

A década de 70 marca o início das Ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, que atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3.953 municípios em que penetrou. Extinto em 25/nov/1985, deu origem à Fundação Educar.

Também no início de 80, com o objetivo fundamental de promover a participação comunitária, entraram em ação o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural - PRONASEC e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais - PRODASEC, centrado nas zonas urbanizadas.

Muitas outras campanhas surgiram. No entanto, essas iniciativas não resolveram o problema de expandir efetivamente a alfabetização, por se constituírem em políticas fragmentadas que não colocaram a alfabetização como um projeto de democratização social efetiva.

1.2 Conceituando o termo Alfabetização

Com o surgimento na área da Educação e das Ciências Lingüísticas do termo letramento, utilizado para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais, muitas reflexões passaram a ser feitas acerca da conceituação e das práticas de alfabetização.

Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. No entanto, ultimamente, tem-se tentado atribuir-lhe um significado demasiado, abrangente, considerando-a um processo permanente, que ocorreria por toda a vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, estenderia às questões de práticas e vivências, relacionando-se à leitura do mundo, indo do fato do ler mecânico para um ler consciente, interpretativo, repassando para o desenvolvimento da oralidade, despertando o senso investigativo e questionador.

Para enfatizar a necessidade do processo de Alfabetização romper as barreiras das técnicas que trabalham exclusivamente a capacidade de desenvolver a leitura e a escrita, Soares (2005, p. 15) diz que,

A aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que nunca é interrompido. Ressalta que, não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo alfabetização, designe tanto o processo de aquisição da língua escrita, quanto o seu desenvolvimento; etimologicamente o termo “alfabetização” não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito mais amplo no processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Ou seja, embora a etimologia da palavra alfabetizar concentre-se meramente no domínio da representação articulada dos códigos, seu ideal vai além disso, pois não há como alfabetizar sem partir da leitura do mundo que já faz parte de todos os conhecimentos inerentes ao *aprendente*.

Já para Ferreira (2005, p.25), o processo de alfabetização vai mais além, pois “se trata de uma construção contínua, que não se remete apenas às aquisições de leitura e escrita, mas também, ao domínio de outras habilidades, como a

compreensão e uso adequado de diversificados tipos de texto”, além de propiciar uma interação crítico-reflexiva com as questões sociais e culturais emergentes no seu contexto social amplo.

Como vertente teórico para evidenciar tal idéia, Ferreiro (2005, p. 25) diz que,

A alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Ferreiro (2005) valorizava um ensino que dava ênfase a uma aprendizagem significativa, onde o alfabetizando é sujeito ativo nas descobertas e significados que dá ao que lê e escreve. Portanto, a Alfabetização, para ela, deveria pautar-se em um sistema de representação e não de decodificação.

Tal sistema daria espaço para que, mesmo partindo de rabiscos diferentes dos códigos (letras) do alfabeto, a criança pudesse abstrair um significado lógico, representativo. Assim, um desenho poderia significar uma palavra inteira, tudo mais a que fosse possível se dá um significado, não deveria ser desprezado pelo alfabetizador, pois essa é a marca de que a base inicial para uma relação entre código, som e significado, estaria por se formar.

Ainda conceituando o termo alfabetização, Freire (*apud* Gadotti, 2005, p. 48, 49) salienta que,

A alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, 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. Ele defendia a idéia de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos lingüísticos, já lia o mundo.

É imprescindível reconhecer que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras, pois as relações sociais estabelecidas e internalizadas requerem compreensão, são processuais, próprias aos seres humanos. Assim, ao atribuir-se significado não apenas ao que se escreve, mas especialmente ao que se vivencia, se está estabelecendo um processo de percepção do mundo.

A alfabetização deve ser instrumento de compreensão social e criticidade, e não apenas a transcrição de códigos da escrita, pois necessita atingir uma dimensão mais ampla, que vai de encontro ao reconhecimento do indivíduo enquanto um ser histórico, um cidadão crítico, capaz de interagir e modificar as relações de domínio e, conseqüentemente, transformando sua realidade social.

1.3 Letramento: alfabetizar *versus* letrar

Em relação ao significado do termo Letramento, observa-se que há uma série de controvérsias, porém, todas as existentes a aproximam do conceito de Alfabetização, ou, pelo menos, faz com que se reconheçam suas inter-relações e especificidades que comungam para o ensino da leitura e da escrita. É como se o conceito de Alfabetização fosse sido alterado, fazendo com que, segundo decorrem autores como os que seguem abaixo, houvesse um retrocesso de conceito, uma necessidade de criar uma nomenclatura nova para atender aos problemas que se perpetuam ao longo da História acerca das práticas de Alfabetização.

Ferreiro (2005) chama o Letramento de cultura escrita e afirma que seu uso é um retrocesso conceitual. Já Gadotti (2005) vai um pouco mais além, para ele não é só um retrocesso conceitual, mas trata-se de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente. Soares (2005) designa-o como o *estado* ou a *condição* que o indivíduo ou o grupo social passa a ter, como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais, mostrando pouco se importar com a comparação feita por Ferreiro (2005) e por Gadotti (2005) no tocante a tais termos.

Para Soares (2005) essa palavra surgiu não propriamente para nomear um novo fenômeno, mas para designar uma nova percepção, uma nova compreensão de um processo que em si não é novo: o processo da aprendizagem da escrita.

O termo letramento é uma versão para o Português da palavra inglesa *literacy*. Etimologicamente essa palavra vem do latim *littera* (que significa letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Ficando implícita nesse conceito a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais,

culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

O aprender a ler e escrever é alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, ter conhecimentos pela leitura e da escrita e envolver-se nas práticas sociais e isso tem conseqüências sobre o indivíduo alterando seu estado ou condição em aspectos sociais psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos.

Soares (2005) coloca que Letramento é, portanto, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.

Sabe-se que novas palavras são criadas e a outras se dá um novo sentido, quando surgem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos.

No caso do termo letramento Gadotti (2005), diz que a explicação está nas novas demandas da sociedade, cada vez mais centrada na escrita, que exigem adaptabilidade às transformações que ocorrem em ritmo acelerado, atualização constante, flexibilidade e mobilidade para ocupar novos pontos de trabalho.

Para Soares (2005) é impossível deter a emergência de novos fenômenos ou novos modos de compreender fenômenos já conhecidos, porque essa emergência é decorrência inevitável do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. Conseqüentemente, também é impossível deter o surgimento de novas palavras, determinado pela necessidade de nomear novos modos de compreender fenômenos já conhecidos.

Acrescenta ainda que o uso do termo letramento só benefícios pode trazer, desde que se compreenda que a aprendizagem do sistema de escrita não deve dissociar-se, na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita, desde que se compreenda que, embora sejam dois processos distintos, são processos interdependentes e simultâneos.

Definir letramento ainda é tarefa difícil, pois é um termo que cobre vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, conceito que envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica porque as definições são diferentes; cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.

Contudo, pode-se refletir que o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.

Suas duas principais dimensões são: a dimensão individual e a dimensão social. Contudo, embora etimologicamente tenham sentido diferente, Alfabetização e Letramento comungam para um objetivo comum, estão intrinsecamente relacionados, e portanto, não deveriam ser vistos de forma dissociada.

Para uma Alfabetização satisfatória, que oportunize mais que a mera obtenção da leitura e da escrita, letrar é imprescindível. É o letramento que garante ao processo de Alfabetização sua dimensão intelectual, crítica, argumentativa, questionadora.

O Letramento consiste em se fazer uso das habilidades leitoras para uma construção de conhecimentos construída de forma individualizada, a partir da qual, outras habilidades são sistematicamente aprimoradas, como a organização lógico-temporal (seqüência textual, por exemplo), aprimoramento do senso perceptivo e criativo, (interpretação e produção textual), entre outras.

1.3.1 A dimensão individual do letramento

Conceituar Letramento a partir da dimensão individual é o pressuposto fundamental para reconhecer as diversidades cognitivas, sociais e interativas que diferenciam os sujeitos humanos, dando consciência, portanto, da necessidade de um trabalho também diferenciado por parte do Alfabetizador, para que as dificuldades e estratégias presentes no processo de Alfabetização possam valorizar as reais condições de ensino-aprendizagem.

A definição de Letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever, embora sejam habilidades comumente trabalhadas de forma associada, já que para ler e escrever, os sentidos utilizados e aprimorados pelo aprendente são semelhantes, tais como: sentido visual, articulações sonoras, dentre outros.

Para evidenciar a afirmação acima, encontra-se em Soares (2005, p. 68), a seguinte vertente teórica:

Apesar dessas diferenças “*fundamentais*”, as definições de letramento freqüentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as habilidades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever, ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).

Embora se reconheça que, o ensino da leitura e da escrita possa se desenvolver dentro de uma sistemática que caminhe concomitantemente, ou seja, podem ser construídas estratégias que aproximem a aquisição de tais habilidades em sincronismo, não se pode negar que se trata de aprendizagens diferenciadas, são conceitos etimologicamente diferentes e, funcionalmente também.

A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (como uma “*tecnologia*”) é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras, até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias se complementam; a leitura é um processo de relacionar símbolos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos, ou seja, vai além de um processo mecânico, do ato de “*saber ler bem*”, é fazer uso do que se lê para se compreender um contexto, uma situação.

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (como uma “*tecnologia*”), é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura.

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. Sendo assim, essas categorias complementam-se.

Considerando-se o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, a natureza heterogênea dessas, e a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, considerando-se apenas as habilidades individuais de leitura e escrita, pois outras considerações seriam levantadas. Tais habilidades e aptidões qualificariam um indivíduo como letrado; o que o torna letrado, questiona-se.

1.3.2 A dimensão social do letramento

Não é objetivo estabelecer a dimensão mais ou menos importante no tocante ao Letramento, porém, há quem priorize a dimensão social em relação à individual, ao argumentar-se que este não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social, é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Embora cada sujeito desenvolva suas habilidades leitoras e de escrita de acordo com as construções abstraídas por si mesmo, ou seja, de acordo com as experiências e sistematizações pessoais desenvolvidas de forma contínua, não apenas durante o processo de Alfabetização, como também por toda a vida, já que, como ficou claro, o processo de Letramento perpetua-se e manifesta-se a medida que as capacidades críticas e reflexivas leitoras são aprimoradas, não encerrando-se nunca.

O letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Assim, parece impossível formular um único conceito de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.

Pode-se afirmar ainda que o Letramento inicia-se bem antes da leitura das palavras, faz-se presente também na leitura do mundo, no modo de interação social, articulação e entendimento da realidade política direcionadora dos processos históricos preponderantes em cada época.

2. REFLEXÕES DIDÁTICAS E PRÁTICAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Métodos que norteiam as práticas alfabetizadoras

Fazendo uma breve análise histórica no tocante às metodologias que procuram nortear o ensino da Alfabetização, tem-se em Juvêncio (1994) a seguinte elucidação sobre o método: “além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir”. E ainda acrescenta que: “os métodos de Alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros”.

Contudo Juvêncio (1994) salienta ainda que essa visão hoje em dia é considerada rudimentar, haja vista que o processo de Alfabetização não se encerra apenas no ato de ensinar a ler e a escrever, indo, como foi evidenciado em capítulos anteriores, até a dimensão reflexiva que encontra suporte no Letramento, nas articulações práticas com a matemática crítica, com um ensino significativo para o aprendente.

Tendo-se então justificado a importância do método, a partir das vertentes históricas que marcaram o processo de Alfabetização até a contemporaneidade, de acordo com Barbosa (1994), tal processo de ruptura e continuidade tem disponível até os dias atuais, no que se remete à metodologia dois caminhos: *o método sintético e o método analítico*.

Assim, Barbosa (2005, p. 46) descreve esses caminhos, o que se pode constatar a partir da seguinte citação:

Para ele, o caminho sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua-letra, fonema, sílaba. E considera o processo da leitura como um esquema somatório: pela junção dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras ele aprende a frase e o texto. O caminho analítico ou global parte dos elementos de significação da língua-palavra, frase, conto. E por sua operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: fonema ou a sílaba.

Os caminhos citados se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas os dois têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e

grafia. Tanto para uma como para outra, esta correspondência é a chave da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita.

De acordo com Jivêncio (1994), o caminho sintético é o mais antigo de todos, tendo mais de 2000 anos, afirma que tal método “*considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, realiza uma análise puramente racional de seus elementos*”, ou seja, a criança aprende num universo desarticulado, desconexo, identifica primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras, frases, e depois, então, o texto.

Uma outra característica do *método sintético*, ainda segundo JUVÊNCIO (1994), era estabelecer ao aprendiz o domínio do alfabeto, nomeando letras, processo mecânico e puramente decorativo, sem identificar ou relacionar o valor fonético ou de sua grafia.

Tal modelo, de acordo com o presente autor, atravessa toda a Antiguidade e predomina também na Idade Média, na Europa, com um agravante na França, por exemplo, onde as crianças aprendiam a ler em latim, para depois aprenderem na sua língua marcada. Além disso, o ensino da leitura desprezava aspectos importantes como a pontuação, a ortografia não estava normalizada, o que se deve ao fato de a leitura estar intimamente relacionada à aprendizagem da oratória.

No início do século XIX, o *método sintético* se aperfeiçoa, mudando a ênfase da letra para o som da letra, fato este que mostra certo avanço metodológico.

Assim, LAFFORE (1828, *apud* JUVÊNCIO, 1994), propõem que “*a arte da leitura deve consistir na pronúncia dos sons dos signos do alfabeto, um após o outro*”. Primeiro eram ensinados os sons das vogais simples, depois o das consoantes e por fim o dos encontros consonantais.

Já no final do século XIX e início do século XX, sobre influência da Psicologia Genética, os métodos sintéticos são altamente criticados por seu caráter mecânico e não-funcional, encontrando também oposição na formulação analítica.

No tocante ao método sintético, têm-se os seguintes argumentos:

No método sintético, toda a atenção da criança está voltada para o exercício da combinatória; a atenção da combinatória; a atenção concentrada no significado do texto – característica do ato de ler – é abandonada para uma etapa posterior (fato que é muito questionado); (...) propõem que a criança analise as palavras decompostas em seus elementos mínimos, esquecendo-se de que ela pode muito bem reconhecer de imediato a palavra inteira, num lance de olhar. (RADONVIELLIERS, 1768 *apud* JUVÊNCIO, 1994, p. 49, 50).

Numa via alternativa, evoluíram e ganharam legitimidade outras propostas, chamadas ecléticas ou mistas. São os intitulados *métodos analítico-sintéticos*, que tentam combinar aspectos de ambas abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos.

As matrizes metodológicas sintáticas são: soletração, silabação e método fônico. Enquanto palavração, sentencição e métodos de contos pertencem à categoria dos métodos analíticos.

Ao longo do tempo, foram sendo criadas centenas de variações em torno de métodos tradicionais. Autores propõem que as letras, ou os sons por elas representados, sejam associados a personagens de histórias, a cores, a desenhos, gestos ou canções. Cartilhas e pré-livros a cada ano lançam inovações em matéria de histórias, personagens, vocabulários e exercícios.

De acordo com os aspectos elucidados até então, pode-se constatar que não há um método único, encerrado em suas peculiaridades didáticas, que tenha por si só a capacidade de suprir as dificuldades possíveis de se encontrar numa classe de alfabetização. Portanto, cabe ao alfabetizador ser conhecedor das potencialidades individuais de seus alunos, para que, a partir de então, saiba utilizar variados métodos, ora analíticos, ora sintéticos, de acordo com as necessidades de seu alfabetizando, e também com os objetivos que espera atingir e com o tipo de aluno que deseja formar para que possa direcionar com consciência sua prática pedagógica.

2.2 A importância da Alfabetização Emocional

Tanto para os educadores que trabalham com a Alfabetização Infantil, como também para os próprios alunos que se encontram no processo sistemático e gradual de alfabetizarem-se, os conflitos e dificuldades que normalmente se desencadeiam, como a heterogeneidade cognitiva existente na sala, número exorbitante de alunos para um trabalho que deveria ser, sem dúvida, mais individualizado, a baixa auto-estima por parte dos que acumulam repetências ou

maiores discrepâncias no tocante à aquisição das habilidades de leitura e escrita, entre outras.

Tais questões acarretam uma série de comportamentos atitudinais que se refletem claramente na relação professor alfabetizador - aluno, e, conseqüentemente, na qualidade do ensino desenvolvido pelo educador, e no grau de interesse e motivação do aluno frente a sua subjetividade no ambiente educativo como um todo, que ultrapassa os “muros” da sala de aula.

Por tudo isso, a Alfabetização Emocional torna-se um instrumento imprescindível e válido tanto para o alfabetizador como para os alfabetizados. Contudo, suas bases encontram-se subsidiadas, segundo afirma Antunes (2003), no conceito sobre inteligência e sua medida, estruturado pelo psicólogo Alfred Binet (1900).

Binet (1900) conseguiu, de acordo com o que afirma Antunes (2003), perceber a inteligência como tendo dois espectros – o verbal e o lógico-matemático, desenvolvendo, para medi-los, o teste de Q.I. (*Quociente Intelectual*), que da França expandiu-se para o mundo.

Para perceber-se melhor a relação entre tal conceito e a Alfabetização Emocional, cabe analisar o que diz Antunes (2003, p.16):

Ao visualizar o cérebro em funcionamento e ao estudar suas transformações, impostas por situações diversificadas, Gardner chegou a uma visão pluralista da mente, concebendo diferente visão sobre as competências intelectuais humanas. Antes era um ser humano restrito, eventualmente ‘tocado’ por esse ou aquele dom divino, que o fazia genial; agora descobre-se um ser humano holístico, com potencial para desenvolver múltiplas inteligências, à espera de uma nova escola que possa fazê-lo genial em campos diversos e – quem diria? Até mesmo feliz em descobrir-se a si mesmo.

Compreendo-se a complexidade e dimensão da inteligência e das capacidades humanas, abre-se uma avaliação da escola, bem como de sua função e de seu papel social. O educador então necessita valorizar as bases emocionais que, além de permitir ao aluno um pleno desenvolvimento da mente (espectros verbal e lógico-matemático, ou seja, no tocante à cognição e aquisição de habilidades) também prepará-lo para aceitar e conviver com suas limitações, resgatar sua auto-estima, o que exige uma aprendizagem fincada, sobretudo, no significado do que é aprendido (funcionando assim como instrumento de estímulo,

aproximando o interesse e a participação ativa do sujeito no processo de sua aprendizagem).

Assim, não há como falar em Alfabetização Emocional sem situar a importância e papel que ocupam as inteligências múltiplas em tal processo. Como evidenciado, a Alfabetização vai bem mais além do que meras práticas de leitura escrita. Cabe lembrar o que se remete ao Letramento, isto é, o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas, o senso interpretativo, a produção (articulação das palavras), oralidade, compreensão matemática, entre outras habilidades essenciais também no decorrer do processo de Alfabetização.

As inteligências múltiplas foram citadas por Antunes (2003), e resumem-se nas seguintes:

a) Inteligência Lingüística “é a capacidade de todo ser humano em construir imagens com o uso das palavras” (Antunes, 2003). Refere-se às habilidades decorrentes da comunicação e do domínio da oralidade, bem como também da escrita, do uso claro e objetivo das palavras, da adequação vocabular, mesmo sem que se tenha um vasto vocabulário, mas desde que seja capaz de transmitir, embora que de forma simples, uma mensagem, uma expressão poética, um texto qualquer.

b) Inteligência Lógico-Matemática: “revela a facilidade para aprender e, sobretudo, perceber a projeção de conceitos, dos símbolos e formas matemáticas” (Antunes, 2003). Remete-se à capacidade de relacionar aspectos lingüísticos, interpretá-los e representá-los segundo conceitos e aspectos matemáticos, como expressões, construção de imagens geométricas, signos numéricos, entre outros.

c) Inteligência Espacial: “é a capacidade de formar, manobrar e operar um modelo do mundo no espaço” (Antunes, 2003). Essa inteligência pode ser facilmente percebida em situações em que são imaginados ou criados conceitos, sejam de espaço ou de tempo, a exemplo do que normalmente acontece com engenheiros, geógrafos, cirurgiões ou até mesmo crianças que representam situações nas quais se relacionam com “amigos invisíveis” ou lugares imagináveis, por exemplo.

d) Inteligência Musical: “é outra competência presente em qualquer ser humano, mas oculta pelo preconceito de que nem todos podem ter esse dom” (Antunes, 2003). Está relacionada ao manuseio de instrumentos musicais, medindo

também capacidades humanas e habilidades, no tocante às articulações representativas de sons, sentimentos, entre outros.

e) Inteligência Corporal-Sinestésica: “é a impressionante capacidade de resolver problemas ou elaborar formas de comunicação utilizando o corpo” (Antunes, 2003). Está presente especialmente em atletas e dançarinos ou outras pessoas que apresentem a capacidade de solucionar ou amenizar problemas de forma “alucinante” usando a magia de seus movimentos. Para os educadores, pode ser um instrumento avaliativo de condições humanas, físicas ou ainda emocionais, além de capaz de provocar mais dinamismo ou permitir que, a partir do conhecimento e experiência do corpo, o aluno tenha maior conhecimento acerca das relações entre órgãos do corpo e sentidos.

f) Inteligência Naturalista: “(...) de como operar o mundo natural, tornando-nos capazes de compreender tipos encontrados na flora e na fauna, ‘conversando’ com eles e conseguindo resolver seus problemas e sua adaptação” (Antunes, 2003).

g) Inteligência Pictórica: “(...) em pessoas que se expressam admiravelmente bem através do desenho ou de imagens gráficas de maneira geral” (Antunes, 2003).

h) Inteligência Interpessoal: “capacidade de compreender outras pessoas e o que as motiva” (Antunes, 2003).

i) Inteligência Intrapessoal: “capacidade de auto-estima e de formar um modelo coerente e verídico de si mesmo, usando esse modelo para operacionalizar a felicidade” (Antunes, 2003).

Essas últimas inteligências assinaladas pelo autor podem parecer um pouco distante do universo da sala de aula alfabetizadora, porém, são inerentes ao ser humano, haja vista que este desenvolve suas aprendizagens nos mais diversos aspectos (técnicos, sociais, culturais e emocionais), e que para tal, sua motivação e auto-estima tornam-se instrumentos cruciais para formação de sua identidade pessoal e autonomia.

De todas as inteligências descritas, embora todas tenham sua importância no contingente da formação humana, uma é a chave central para que o aluno tenha sucesso, não apenas no ato de alfabetizar-se, mas também como uma pessoa feliz, capaz de interagir com as questões e dificuldades que poderão cruzar sua caminhada educativa e social.

GOLEMAN citado por ANTUNES (2003) assinala alguns pontos indispensáveis para expressar a Inteligência Emocional, tais como:

- **O autoconhecimento:** “capacidade de identificar seus sentimentos para tomar decisões e resolver problemas que resultem na satisfação pessoal”, o autoconhecimento também resulta na auto-estima, e atua como um ponto de apoio para que, a partir do que se acredita saber, o aluno busque construir novas aprendizagens, partindo para tal de seus conhecimentos prévios e de suas experiências e vivências;
- **A administração das emoções:** “habilidade para controlar impulsos, aliviar-se da ansiedade e direcionar a raiva à condição correta”;
- **E a empatia:** “habilidade de colocar-se no lugar do outro, compreendo seus sentimentos e intenções não-verbais”, consiste também num instrumento fundamental para trabalhar conteúdos de caráter atitudinais e procedimentais, pois as relações humanas serão desencadeadas com mais respeito, a partir que as condições do outro são levadas em conta.

Por tudo descrito até então, não há como negar a importância da Inteligência Emocional e, por conseguinte, da Alfabetização Emocional no processo educativo.

Hoje em dia, é a Neurociência que defende a importância do trabalhar-se com as emoções, especialmente visando à capacidade da autoconsciência, e permitindo ao homem lidar mais eficientemente com suas frustrações manter o otimismo e aumentar sua capacidade e de integração, empatia e cooperação social.

3. APORTE METODOLÓGICO

3.1 Análise de Dados

A entrevista informal ou espontânea foi destinada a duas professoras, ambas de escolas da rede particular de ensino da cidade de Fortaleza.

A partir das questões respondidas pela amostra, pôde-se constatar aspectos intimamente relacionados ao tema deste trabalho, dando subsídios para uma investigação plausível da realidade que engloba o processo de alfabetização e o Letramento, dentre outros concomitantes.

Em relação à primeira parte da entrevista, que tratou do tema “Formação do professor”, na primeira pergunta feita, ficou evidenciado que as amostras A e B têm a mesma formação e concluíram seus estudos de graduação na mesma Universidade (Universidade Vale do Acaraú – UVA), tendo a A concluído em 2001 e a B em 2003.

Na segunda questão, que tratou das contribuições advindas de tal formação, a amostra intitulada como A afirmou que *“as teorias aprendidas durante o curso favoreceram minha prática pedagógica alfabetizadora, tendo em vista o desenvolvimento infantil e os níveis em que cada criança se encontra, podendo eu então desenvolver com mais segurança meu trabalho.”*(sic)

Respondendo à mesma questão, a B disse que *“houve uma renovação de conhecimentos, reelaboração e aquisição de novos saberes. A teoria trouxe explicações às minhas práticas pedagógicas (sentido). Abriu mais a minha mente em relação à educação e ao meu papel como educadora. Pude ver a situação da educação no Brasil, fora das paredes de minha sala de aula. Ampliou meu canto de visão e senso crítico. Tudo isso só contruibui para a melhoria da minha prática pedagógica e para valorizar mais meu trabalho como educadora.”* (sic)

A partir do que responderam as amostras A e B, fica claro que o processo de formação lhes forneceu subsídios importantes para a formação de uma identidade profissional, além de propiciar-lhes um confronto teoria-prática, tornando-lhes mais conscientes de seu papel enquanto professor alfabetizador.

Ainda referente à categoria I, perguntou-se se já haviam feito algum curso de pós-graduação, e no caso da resposta ser afirmativa, quais as principais

contribuições desse curso para o aprimoramento e domínio de sua práxis. A entrevistada A respondeu que ainda não fez nenhum, enquanto a B citou o PROFA², já concluído e uma outra que ainda está cursando, Especialização em Alfabetização na FA7 (Faculdade 7 de Setembro). Em relação à importância do PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, ela afirmou que *“Trouxe todos os esclarecimentos para que eu entendesse melhor os passos que a criança dá na construção da leitura e da escrita. Passei a entender, saber interpretar e valorizar qualquer ‘risco’ feito pela criança como parte do processo de Alfabetização, afirmou ser um curso riquíssimo, todo voltado para as Metodologias aplicadas no processo de Alfabetização.”(sic)*

Analisando as respostas, fica claro que ainda há alguns alfabetizadores que não estão “preocupados” com a formação continuada. Além disso, pelo que citou a amostra B, percebe-se que, embora ela tenha elogiado os Cursos que desenvolveu, não enfocou a preparação prática, vivenciada, ou seja, houve uma valorização acerca das questões metodológicas e teóricas estudadas nos cursos.

Fechando essa Categoria, questionou-se sobre o Currículo, bem como as disciplinas que nortearam a Graduação em Pedagogia, por elas concluída. A entrevistada A disse ter sentido a necessidade de disciplinas voltadas para a questão comportamental da criança (dispersão, agressividade, inquietação), como também para crianças portadoras de necessidades especiais. Já a B, disse ter sentido falta de uma disciplina voltada para a Matemática como instrumento alfabetizador, tal como ocorre com a Língua Portuguesa.

É imprescindível que haja uma reforma curricular nos cursos de Pedagogia, pois, a partir do que ficou constatado, embora a questão da inclusão escolar seja defendida por lei (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 / 96), os profissionais não estão sendo preparados adequadamente para que possam desenvolver um trabalho consciente junto a esta demanda.

Além disso, a Matemática deve ser mais valorizada, pois além do ler e escrever, é importante que a criança desenvolva outras habilidades, como o raciocínio, a capacidade de solucionar problemas no seu dia-a-dia, entre outras.

² PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, é um curso de aperfeiçoamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. O programa foi elaborado pelo Ministério da Educação – SEF em janeiro de 2001.

A próxima categoria tem como tema a motivação do professor. A pergunta feita relaciona-se à questão 5, e indaga sobre o que as levou a optar por atuar na Alfabetização, e se gostam de exercer tal profissão. A respondente A disse que trabalhou com turmas de Jardim I e II, mas o que a deixou realizada foi quando assumiu a Alfabetização, pois *“não há nada mais gratificante para um professor quando ele se depara com crianças de 6 anos descobrindo a leitura a leitura e a escrita com dinamismo, participação e, principalmente, confiança.”* (sic)

A respondente B disse: *“escolhi um curso que estivesse ligado diretamente à Educação. Nesse caso, minhas experiências como professora alfabetizadora pesaram na escolha e também por ouvir tantas campanhas dos Governos Federal, Estadual e Municipal em relação à Alfabetização de Jovens e Adultos e as chamadas das crianças à escola. Achei que com um título, inclusive de Especialista em Alfabetização, as portas se abriam para um novo campo profissional, mas, até agora, continuo a mesma professora alfabetizadora. Espero que esteja enganada.”* (sic)

Embora as entrevistas tenham demonstrado ter escolhido a profissão por gostarem de lecionar e de trabalhar alfabetizando e da questão de reconhecimento sobre a importância social que envolve o ato de Alfabetizar, nota-se certo desconforto e insegurança por parte do alfabetizador, que mesmo estando a procura de reciclar seus conhecimentos através da formação continuada, ainda tem receio da abertura do campo de trabalho para professores com tal atuação.

A última categoria trata da prática e experiência do professor. Iniciando as perguntas nessa parte da entrevista, tem-se a questão 6: quais as maiores dificuldades práticas que você encontra para realizar um trabalho didático coerente na sala de aula alfabetizadora? A respondente A citou a falta de recursos, a dispersão e desinteresse que alguns alunos apresentam. Já a B citou a incoerência entre teoria e prática por parte da própria proposta pedagógica da escola. E acrescenta que *“é teoricamente moderna, construtiva, inovadora, mas presa ao tradicional”*, (sic). Um outro problema citado foi o grande número de alunos para uma professora (mínimo de 25 alunos).

Para um ensino em que o aluno possa ser sujeito da construção de seu conhecimento, e o professor possa atuar de forma mediadora, uma sala de aula com materiais didáticos que valorizem as experiências lúdicas, concretas faz-se indispensável.

Além disso, se não há um número limitado de alunos, não haverá também como o professor fazer um trabalho individualizado, problematizador, que leve o aluno a refletir acerca do que escreve. Assim, fica evidenciado que os problemas citados acima pelas entrevistadas são bastante prejudiciais ao ensino da Alfabetização.

Dando seqüência à entrevista, perguntou-se na questão 7: quanto tempo você possui de experiência em salas de Alfabetização? Quais as inteligências mais focalizadas por você no trabalho dedicado à formação do alfabetizando? Como fica em sua sala o ensino da Matemática?

Respondendo a tais questões, contou-se apenas com a contribuição da respondente A, pois a B não respondeu. Assim, a A afirmou que tem 13 anos de atuação em salas de Alfabetização. E as atividades e inteligências que desenvolve, envolvem o lúdico, como jogos de letras, palavras, o alfabeto móvel, livros paradidáticos e didáticos, quebra-cabeça. Disse ainda que utiliza a Matemática interligada à Língua Portuguesa, onde trabalha ao mesmo tempo o conteúdo matemático, a leitura e a escrita.

Pelo que fica evidenciado, pode-se perceber que a Matemática não ocupa um lugar específico nas salas de Alfabetização. Mesmo sabendo-se que a interdisciplinaridade é válida, não se deve negar ao aluno alfabetizando um momento único com o ensino matemático individualizado, contextualizado com as próprias questões e conteúdos que circundam tal disciplina.

A penúltima pergunta feita tratou da relação entre Alfabetização e Letramento. A respondente A disse que uma das relações seria ela fazer o uso da decodificação dos símbolos gráficos em sintonia com o reconhecimento da função social da leitura e da escrita. A respondente B foi bem mais além, afirmou que *“uma leva à outra, mas o Letramento está muito além da Alfabetização. O pouco que aprendi sobre o tema é que estar alfabetizado é muito resumido a somente decodificar, saber ler e escrever. O Letramento é saber fazer uso da leitura e da escrita para comunicar-se dentro da sociedade. Entender e fazer-se entender. Falar bem, ler com fluência, saber interpretar textos, fazer críticas, expor seu ponto de vista. É o verdadeiro uso da leitura social da escrita e da leitura.”* (sic)

As professoras entrevistadas mostraram-se ser conhecedoras da relação existente entre alfabetizar e letrar, relação essa indissociável. Reconhecer a

importância do Letramento no ato de alfabetizar é prova de uma boa preparação profissional por parte das atuantes em tal modalidade de ensino.

Fechando a entrevista a pergunta feita questiona sobre os métodos que norteiam as práticas alfabetizadoras, procurando ver quais desses métodos são os preferenciais de cada uma das entrevistadas. O método citado pela respondente A foi o Interacionista. De acordo com ela, sua escolha deve-se ao fato de “se tratar de um método que não centraliza o aluno no processo de aprendizagem, nem tão pouco o professor, onde este é o mediador entre o conhecimento e o aluno.” (sic)

A respondente B disse: *“gosto muito da proposta construtivista. O trabalho com textos, histórias, canções, listas, jogos, materiais concretos, o contato corpo a corpo com a criança. Atividades em grupos com níveis cognitivos diferentes são muito enriquecedoras e realmente levam à Alfabetização. Desenvolvem a linguagem oral das crianças, despertam a criticidade, favorece a troca das idéias e a formação de opiniões.”* (sic)

Pelos métodos citados e justificados pelas entrevistadas, fica evidenciado que reconhecem bem as necessidades educacionais que circundam o ambiente alfabetizador. Contudo, não se deve deixar de salientar quês e faz preciso, além de ter conhecimento sobre metodologias de ensino, fazer-se uso consciente de técnicas dinâmicas e diferentes. Assim, não se deve ter um método único, mas sim, saber o momento adequado de utilizar o que mais se aproxima do conteúdo estudado ou do que se espera atingir do aluno.

CONCLUSÃO

Com a apresentação das pesquisas bibliográficas e a exploração de aspectos intimamente relacionados ao tema, pôde-se obter algumas constatações que evidenciaram a importância do Letramento no ato de alfabetizar, aspectos que não têm como ser dissociados, além do papel da Inteligência Emocional para um ensino alfabetizador mais dinâmico, que consiga atingir todos os potenciais e capacidades do aluno, trabalhando-o em todas as dimensões humanas.

Alfabetizar ou letrar, eis o questionamento. Como foi evidenciado, não há como alfabetizar sem letrar, pois o sentido maior da Alfabetização não é apenas ensinar a ler e escrever, mas sim, unir tais habilidades a uma crítica forma de compreender e interagir com o mundo. É apropriar-se das letras, mas não aí estagnar, é poder, além de ler, também reconhecer, decifrar, interpretar, questionar e daí construir novas perspectivas e críticas acerca do que se lê.

Respondendo aos questionamentos lançados na Introdução do presente trabalho, fica evidente que, embora algumas propostas curriculares tragam na sua essência sugestões pautadas na valorização e resgate das emoções, além de envolver em sua dinâmica momentos propiciadores de trabalhar-se o aluno em diversas dimensões, o processo de Alfabetização não tem propiciado um ensino consciente, distanciado dos interesses políticos e econômicos dos países emergentes do Norte e das políticas neoliberais do país.

Tal constatação deve-se ao fato de que a Alfabetizador ainda encontra-se muito centrada no mero ensino da leitura e da escrita, além disso, as políticas governamentais não têm levado em conta a importância de aspectos decisivos para que o educador possa desenvolver com coerência seu papel, isso ocorre em decorrência do grande número de alunos por sala de aula e por faltar incentivos salariais e motivação para que o mesmo possa investir na formação continuada.

Outros questionamentos presentes são: Em que deve consistir o ensino alfabetizador; apenas em meras técnicas de codificação e decodificação; quais as habilidades que devem ser trabalhadas no processo de Alfabetização, além do domínio da leitura e da escrita; além de ser considerada a porta de abertura para o conhecimento do mundo das palavras, qualquer que seja o nível de ensino deve preocupar-se em preparar o aluno também para a leitura do mundo.

A leitura mecânica e a escrita dissociada, descontextualizada, estão intimamente relacionadas a um sistema “alfabetizador” pautado na decodificação, o que está bem distante do modelo ideal de Alfabetização defendido pelos teóricos que foram citados e confrontados no decorrer do trabalho.

Uma escrita desenvolvida por meio do sistema de representação, onde a criança aprende a dar significados a tudo que escreve, e um ensino em que outras vertentes são trabalhadas, além da leitura e da escrita, como a auto-estima e a própria inteligência emocional, constituem a base ideal para que a criança possa ser autônoma e sujeita na construção de suas habilidades, não apenas das que dizem respeito à leitura e à escrita, mas também, a oportunizará ser otimista nas suas capacidades intelectuais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional**: novas estratégias. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

ARRAIS, Enéas Neto. **Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade**: o capitalismo em crise e as novas formas sociais. IN: LIMA, Cláudia Gonçalves de; CARMO, Francisca Maurilene do; RABELO, Jackeline. **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa universitária – Editora UFC, 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

CARMO, Francisca Maurilene do. O construtivismo e a epistemologia genética de Jean Piaget. IN: LIMA, Cláudia Gonçalves de; CARMO, Francisca Maurilene do; RABELO, Jackeline. **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária – Editora UFC, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, v. 1, n. 162, p. 27-30, São Paulo: Editora Abril, maio/2000.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio**, Porto Alegre: maio/Jul/2005, v. 1, nº. 34, p. 48-49.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, 2. ed. SP: Papirus, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

WEISZ, Telma. A culpa pelo fracasso não é do aluno. **Revista Nova Escola**, v. 1, nº. 129, p. 9-12. São Paulo: Editora Abril, jan/fev/2000.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista – Telma Weisz

“A culpa pelo fracasso não é do aluno”.

“A educadora critica os professores que insistem na cartilha para alfabetizar e diz que é preciso aprender a ensinar de outra forma.”

Denise Pellegrini

Mais de 40% das crianças brasileiras que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não são aprovadas, de acordo com dados do Ministério da Educação - MEC. Ao final de um ano de aulas, elas não aprenderam a ler e a escrever. E contra essa maré de fracasso que rema a educadora carioca Telma Weisz.³ Telma considera-se uma privilegiada porque teve como um de seus orientadores a argentina Emilia Ferreiro, co-autora (junto com Ana Teberosky) de *Psicogênese da Língua Escrita*, livro considerado um divisor de águas na história da alfabetização. Aos 55 anos e mãe de um casal de filhos, Telma integra o Comitê Técnico do Crer para Ver, da Fundação Abrinq, é consultora da Fundação Kellog e trabalha no projeto pedagógico da escola mantida pelo Projeto Axé em parceria com a prefeitura de Salvador. Nesta entrevista, ela mostra que existe, sim, um caminho para acabar com a evasão e a repetência nas escolas.

Nova Escola: O que mudou no modo de ver e ensinar a alfabetização?

**“Para as crianças alfabetizadas do modo tradicional,
os atos de ler e de escrever não fazem sentido”**

Telma Weisz: Antigamente se imaginava que para ler era preciso primeiro aprender o sistema de escrita e, então, começar a interpretar textos. Hoje sabemos que a capacidade de leitura não depende do conhecimento do valor sonoro de cada letra

³ Doutora em Psicologia da Aprendizagem pela Universidade de São Paulo (USP), uma das criadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries e consultora do MEC para projetos de formação de professores.

ou de saber juntar uma letra à outra. É preciso conhecer as características da linguagem escrita, que mudam conforme o gênero do texto. Não basta saber ler. “Vovô viu a uva” para entender um jornal. É preciso conhecer esse tipo particular de linguagem.

NE: Essa visão está presente nas salas de aula?

Telma: Infelizmente, não. Muitas crianças continuam sendo alfabetizadas pelo método tradicional, que é terrivelmente cego e empobrecedor. Para elas, os atos de ler e de escrever não fazem sentido. O professor apenas reproduz a seqüência que está na cartilha: leitura, cópia, treino de famílias silábicas e coisas do tipo. E o aluno faz o que o professor pede porque não tem opção além de aceitar as regras do jogo.

NE: Quais são as conseqüências de ser alfabetizado dessa maneira?

Telma: As piores possíveis. Durante os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, a maioria dos professores continua alheia às mudanças previstas nos Parâmetros Curriculares. Eles não ensinam os alunos a ler diferentes tipos de texto – só martelam a cartilha. A partir da 5ª série, no entanto, a adaptação está sendo mais rápida e a escolaridade já depende da capacidade do aluno de aprender a aprender. Na vida real, o que se vê é um professor de História da 6ª série, por exemplo, distribuir um texto em sala. Os alunos lêem, mas não entendem nada, e alguns são reprovados. Daí, cria-se um jogo de empurra. O professor de História acha que não é obrigação sua ensinar o menino a ler e culpa o de 1ª à 4ª. Esse, por sua vez, engana-se ao acreditar que não tem de ensinar a ler textos históricos. Enquanto isso, o pobre do estudante fica ao *deus-dará*.

NE: Existe diferença entre aprender a ler e ser alfabetizado?

Telma: Há cerca de trinta anos, alguém que dominava a capacidade de decodificar, que reconhecia letras e palavras, ainda que não fosse capaz de ler e usar a escrita de uma forma útil para sua vida, estava dentro do chamado analfabetismo funcional. A pessoa fazia as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental e, no final, só sabia assinar o nome, tomar um ônibus ou, quem sabe, ler um bilhete. Mas ela não

era um usuário da escrita e na vida cotidiana não conseguia extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado.

NE: Qual é o papel da literatura infantil na alfabetização?

Telma: É fundamental. Grandes escritores dedicaram-se e continuam se dedicando a escrever textos para crianças. Mesmo que elas não saibam ler, porque sempre há alguém para fazer isso. O contato com a literatura desde os primeiros anos de vida é essencial para semear o interesse pela linguagem escrita. Acredito, porém, que devemos tomar muito cuidado com o que se convencionou chamar de material paradidático. Esses textos se baseiam na visão de que é preciso escrever de forma simplificada, tanto do ponto de vista textual como do fonológico, para que os pequenos possam ler sozinhos. Ou seja, é uma concepção que casa com a da cartilha, de que ler é apenas combinar letras. Para mim, isso não é literatura.

NE: O que a senhora acha das classes de alfabetização, prévias à 1ª série?

Telma: Essas classes, que funcionam em muitos Estados do Norte e do Nordeste, seguram os alunos fora do ensino regular até que eles aprendam a ler. Isso é um crime. Há crianças com idade para estar na 3ª série que continuam nessas classes. A 1ª série tem de ensinar a ler, se a criança ainda não tiver aprendido. Caso não consiga, o trabalho deverá continuar na 2ª série. Nós, professores, temos a obrigação de dar mais ensino ao aluno que precisa. A escola é o lugar onde as pessoas são ensinadas, e se não aprendem a culpa não é delas.

“Quem tem acesso a notícias apenas via televisão tem menos condições de exercer a cidadania do que quem lê jornais”.

NE: Como ensinar melhor, então?

Telma: No caso específico da alfabetização, Emilia Ferrero mostrou como todos nós damos os primeiros passos no mundo da escrita e como as idéias vão sendo progressivamente transformadas pelo próprio esforço de entender esse sistema. Ela

provou que o conhecimento é construído. Sabendo disso, o professor deve observar os trabalhos de seus alunos e entender em que momento do processo cada um está. Só assim será possível oferecer o ensinamento correto. A alfabetização tradicional não leva em conta o conhecimento que cada criança domina. Trata todas como iguais e ocas, um vazio a ser preenchido.

NE: É como se a escola ignorasse que as crianças também aprendem fora da classe, não?

Telma: Sem dúvida. Quando a criança tem a possibilidade de participar ou mesmo observar situações em que a escrita e sua linguagem específica estão presentes, ela vive num ambiente alfabetizador. É preciso, no entanto, tomar cuidado com a expressão “ambiente alfabetizador”. Muita gente, com a melhor das intenções, confunde a idéia. Não basta encher a classe com coisas escritas nas paredes. É muito mais do que isso.

NE: Alguns professores de 1ª série reprovam alunos que cometem erros de ortografia. É correta essa atitude?

Telma: Não, porque o aluno está no meio do processo. No início, ele acredita que a escrita está ligada a desenhos. Depois, compreende que é preciso usar letras, mas muitas vezes associa o número de letras à quantidade de sílabas. Chegar à fase alfabética e entender que para formar o som “ba” são necessárias duas letras é um estágio importantíssimo, mas não o final. Ainda falta aprender ortografia e pontuação. E isso só é possível lendo textos. Textos verdadeiros, livros, jornais, revistas – não aqueles inventados para ensinar a ler. Por essa razão o Ensino Fundamental tem oito anos. Existe uma idéia estapafúrdia de que, quando o aluno domina a escrita alfabética, a ortografia e a pontuação têm de vir junto. Se fosse assim, o que fariam os professores da 2ª à 8ª séries?

NE: Essas idéias sobre a alfabetização foram desenvolvidas por Emilia Ferreiro há vinte anos. Elas continuam sendo as mais avançadas?

Telma: Na área da aquisição da linguagem escrita, nada foi construído depois. Não se faz uma revolução conceitual todo mês. É uma mudança de paradigma que acontece em intervalos de tempo muito grandes. Quando li *Psicogênese da Língua Escrita*, tive a sensação de estar diante de um acontecimento histórico.

NE: A senhora foi uma das divulgadoras dessas idéias no Brasil. Que impacto elas produziram nessas duas décadas?

Telma: No começo dos anos 80, esses conceitos entraram no país diretamente via escola pública, graças ao esforço de um grupo de pessoas que viam neles um instrumento poderoso para ajudar as crianças a superar uma tradição de fracassos. Pensávamos que apenas anunciando a boa nova provocaríamos uma grande transformação. Isso de fato ocorreu na rede estadual de São Paulo e em Porto Alegre. No resto do país, a mudança está sendo lenta, por causa de sua própria natureza, mas também não está tendo a profundidade que deveria. Muitos professores conhecem as idéias de Emilia, mas isso não se reflete em sua prática de sala de aula. É preciso penetrar no que eu chamo de imaginário profissional do professor para impulsionar uma modificação significativa.

NE: Como fazer isso?

Telma: É essencial mudar a formação dos professores. Recentemente, conseguimos reconhecer que a escola produz analfabetos. Falar isso há dez anos gerava um desconforto insuportável. A escola que reprovava muitos alunos era vista como boa. Hoje, como incompetente. A função da escola é ensinar. Só que muitos professores que estão formando os novos colegas não sabem desenvolver uma prática diferente da apresentada na cartilha. Já existe uma proposta de prática pedagógica testada e avaliada. A diferença em relação à cartilha é que ela não pode ser oferecida aos estudantes de Pedagogia no formato de um método do tipo “faça isso e aquilo”. Essa nova proposta exige que o professor pense, reflita sobre seu trabalho. Os estudantes lêem textos sobre Emília Ferreiro na universidade, mas têm orientações mínimas, absolutamente insuficientes, sobre o que fazer em sala de aula. Quando chegam à escola para lecionar, acabam se pautando pela tradição. O que guia suas mãos é a prática de quem os formou – do jeito errado.

“É impossível sobreviver sem conhecer a escrita quando, no mundo do trabalho, os anúncios pedem faxineiro com Ensino Médio”.

NE: Por que é tão importante ser alfabetizado?

Telma: O domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado à progressão da escolaridade, que, por sua vez, está diretamente ligada à cidadania. O mundo do analfabeto é muito pequeno. Quem tem acesso a notícias apenas via televisão tem menos condições de exercer a cidadania, no sentido de conhecer direitos e deveres. Do que quem lê jornais, revistas e livros. Sem falar na internet, o meio de comunicação mais avançado, que tornou novamente fundamental o conhecimento da escrita. A questão da cidadania passa pelo direito à informação e pela possibilidade de ter voz. E a voz, nesse caso, é a escrita.

NE: A questão chave, assim, é a cidadania?

Telma: Sim, mas não é a única. Existe uma pressão social para aumentar e melhorar o acesso à educação. Há trinta anos era possível sobreviver no mundo do trabalho com um parco conhecimento da escrita. Quantas pessoas que não sabiam ler estavam à nossa volta, nessa época? E hoje? Viver sem ser alfabetizado é impossível num mundo em que os anúncios de emprego pedem faxineiro com Ensino Médio completo.

NE: Em quanto tempo o Brasil deve erradicar o analfabetismo?

Telma: Duvido que alguém se arrisque a fazer uma previsão exata, por mais que o analfabetismo esteja acabando. Só digo que o meu sonho é viver o suficiente para ver um Brasil com taxas de analfabetismo semelhantes às da Europa e dos Estados Unidos.

Anexo B

Fala, mestre! [Emilia Ferreiro]

Alfabetização e cultura escrita

“Quem alfabetiza com textos variados prepara melhor para a internet”.

Desde os anos 1980, não é possível tratar de alfabetização sem falar de Emilia Ferreiro. A psicolingüísta argentina, discípula de Jean Piaget, revolucionou o conhecimento que se tinha sobre a aquisição da leitura e da escrita quando lançou, com Ana Teberosky, o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em que descreve os estágios pelos quais as crianças passam até compreender o ler e o escrever. Crítica ferrenha da cartilha, ela defende que os alunos, ainda analfabetos, devem ter contato com diversos tipos de texto. Passadas mais de duas décadas, o tema permanece no centro dos interesses da pesquisadora, que se indigna com quem defende o método fônico de alfabetização, baseado em exercícios para treinar a correspondência entre grafemas e fonemas. Professora do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, do México, Emilia está à frente do site www.chicosyescritores.org, em que estudantes escrevem em parceria com autores renomados e publicam os próprios textos. Ela esteve em São Paulo em março e concedeu a seguinte entrevista.

Denise Pellegrini

O que é ser alfabetizado hoje?

Considero a alfabetização não um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

A senhora sustenta a importância de levar o estudante a refletir sobre a escrita, já que é assim que ele aprende. Qual sua opinião sobre o método fônico (baseado no treinamento prévio da correspondência entre grafemas e fonemas)?

Eu não aceito discutir alfabetização hoje nos mesmos termos que se discutia nos anos 1920. Os defensores do método fônico não levam em conta um dado que sabemos hoje ser fundamental, que é o nível de conscientização da criança sobre a escrita. Ignorar que ela pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso. Eu não admito que a proibam de escrever. A tradição fônica sempre foi dominante nos países anglo-saxões. E lá se aprende a ler antes de escrever. Felizmente não é o que acontece nos países latinos.

O que é essa consciência fonológica?

É a possibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas. É possível dizer uma palavra, “lado”, por exemplo, e depois omitir o primeiro segmento fônico. “Ado” não significa nada. Isso pode ser um jogo divertido. A língua tem a propriedade de ser partida em unidades de distintos tipos até chegar às letras. Aí não posso dividir mais. Essa é uma habilidade humana. A divisão em sílabas se dá praticamente em todas as culturas.

“Ignorar que a criança pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso”.

De que maneira se adquire a consciência fonológica?

Desde pequenos participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria para de bata. Mas parece que isso funciona num universo completamente inconsciente.

O que vem primeiro, a aquisição do sistema alfabético ou a consciência fonológica?

À medida que a criança se aproxima da escrita alfabética, sua capacidade de análise do oral também permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado. A discussão é a seguinte: já que as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo, tenho de desenvolver primeiro a consciência fonológica esperando que ela se aplique escrita? Ou posso introduzir o aluno na escrita para que haja uma contribuição à sua consciência fonológica? Acredito na segunda opção. Isso se dá em virtude do contato dele com os textos, do seu esforço para escrever e do trabalho em pequenos grupos, onde ele discute com os colegas a necessidade de utilizar determinadas letras.

Essa relação entre a consciência fonológica e a aquisição do sistema alfabético tem sido estudada por pesquisadores?

Publiquei um artigo em 1999 sobre um estudo realizado com crianças com média de idade de 5 anos e 7 meses, no México. Eram passadas tarefas que verificavam a consciência fonológica dos estudantes, isto é, se eles eram capazes de analisar palavras em pedaços menores que sílabas. Ao mesmo tempo, eles realizavam exercícios que investigavam seu nível de conceituação da escrita. As crianças eram da pré-escola e não estavam sendo alfabetizadas. Os resultados mostraram correlações altíssimas entre o nível de conscientização da escrita e os recortes em contextos orais. Duas pesquisadoras americanas acabaram de publicar um estudo com crianças inglesas em que as mesmas conclusões são apresentadas.

Com a internet, o perfil do leitor mudou. No contato com a rede há alguma diferença no desempenho dos estudantes alfabetizados nessas duas metodologias?

Sempre defendi o acesso imediato da criança a jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, enciclopédias. A tendência de quem não compartilha da minha opinião é ter livros. Com o advento da internet nasceu também o espaço mais intertextual e mais variado que existe, mais até que uma biblioteca. Ou seja, quem está

alfabetizando com textos variados prepara sua turma muitíssimo mais pra internet do que quem faz um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e depois a outra. Para utilizar o computador e a internet é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as letras aparecem juntas – e, como se não bastasse, fora de ordem.

***“Letramento no lugar de alfabetização, tudo bem.
A coexistência dos dois termos é que não funciona”.***

Além da alfabetização, hoje se fala muito em letramento. De onde vem o termo?

A palavra letramento é tradução de *literacy*. Em sua origem, ela significa alfabetização e muito mais. Se entrarmos em qualquer site de busca e digitarmos “*literacy*” aparecem muitos endereços. Encontra-se uma série de combinações com esse termo, como *computer literacy*, mostrando que o significado atual dessa palavra em inglês é *expertise*, é ter conhecimento. Mas é muito importante compreender que a expressão *computer literacy* não designar a habilidade de usar a língua escrita por meio de um computador. Seu significado é a habilidade para usar os comandos da máquina, para entrar num processador de texto e nos programas elementares.

Letramento é a melhor tradução para literacy?

Não. É cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código. Dá-se, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança – e nas famílias de classe média isso ocorre muito antes do início da escolaridade. Ou seja, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.

O letramento representa um conceito novo ou é apenas um modismo?

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que

se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

É indispensável usar o termo letramento, então?

Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá.

Anexo C

Ficha modelo da entrevista aplicada na Pesquisa de Campo

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Objetivo da entrevista: obter dados relacionados ao tema Alfabetização e Letramento: conceitos, contexto histórico e reflexões didáticas (tema de monografia defendida no Curso de Especialização em Psicologia – Universidade Federal do Ceará).

Público alvo: Duas professoras (com Licenciatura em Pedagogia) atuantes na Educação Infantil, em classes de Alfabetização, de uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza.

Dados gerais do entrevistado:

Nome: _____ Idade: _____
 Endereço: Rua ou avenida _____
 Nº: _____ Bairro: _____ Complemento: _____
 Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____
 Telefone: _____ Cel.: _____

I – Da formação do professor

1 - Qual o tipo de universidade ou entidade educacional na qual você concluiu sua graduação? Em que ano você a concluiu?

2 - Quais as contribuições de sua formação acadêmica para a construção de concepções políticas e metodológicas necessárias ao ensino alfabetizador?

3 - Você já fez algum curso de especialização voltado para aprimorar sua prática como educador alfabetizador? Se já fez, qual foi e quais as principais contribuições deste curso para o aprimoramento e domínio de sua práxis?

4 - Para você o currículo que dimensionou seu curso estava bem adequado à sua necessidade em quanto professor alfabetizador? Caso sua resposta seja negativa, procure citar quais disciplinas você acha que deveriam demandar maior durabilidade, ou ser substituídas e/ou introduzidas nos cursos de Pedagogia, visando uma melhor preparação teórica e prática para um ensino mais dinâmico e valorizador das potencialidades dos alunos.

II - Da motivação do professor

5 – O que o levou a optar por atuar na Alfabetização? Você gosta de exercer sua profissão? Justifique sua resposta.

III - Da prática e experiência do professor

6 - Quais as maiores dificuldades práticas que você encontra para realizar um trabalho didático coerente na sala de aula alfabetizadora?

7 - Quanto tempo você possui de experiência profissional em salas de Alfabetização? Quais as atividades (inteligências) mais focalizadas por você no trabalho dedicado à formação do alfabetizando? Como fica em sua sala o ensino da Matemática?

8 - Para você, qual é a relação existente entre Alfabetização e Letramento?

9 - Dos métodos que norteiam as práticas alfabetizadoras quais ou qual você mais se identifica? Justifique sua resposta procurando decorrer um pouco acerca das especificidades desse (desses) método (s).
