

# ALFABETIZAÇÃO\*

Liliane Santos Machado

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp / Presidente Prudente

*O ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade de, entre tantas coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. Das mais pontuais e mecânicas às mais abstratas e existenciais, todas essas aquisições merecem ser discutidas não só pelo mérito que têm em si, mas pelo que o seu conjunto pode representar ao sujeito e à sociedade.*

(COLELLO, 2010, p. 77-78)

Neste capítulo apresentaremos<sup>1</sup> o estudo teórico acerca da temática Alfabetização. Efetuamos essa apreciação com o intuito de ampliar as reflexões e discussões que serviram de base para a realização de uma análise significativa dos dados coletados.

1. A partir deste capítulo será usada a primeira pessoa do plural (Nós), por se tratar especificamente da investigação realizada.

## 1.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu capítulo II, trata especificamente da educação básica da qual a alfabetização é o ponto-chave, e em seu artigo 22 esclarece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Além disso, os PCN (1999) para o ensino de Língua Portuguesa definem os seguintes objetivos para o Ensino Fundamental:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (p.33).

Além desses objetivos, os PCN de Língua Portuguesa (1999, p. 15) também definem que,

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Com base nas leis e nos parâmetros que regem o sistema educacional, é possível afirmar que a alfabetização há muito deixou de ser apenas uma questão de aprender a ler e escrever, transformando-se numa fonte de conhecimentos muito mais ampla, em que o sujeito adquire a capacidade de pensar e de conscientizar-se de que pode interferir no mundo assim como o mundo interfere em sua vida, desenvolvendo, desse modo, o exercício consciente dos direitos humanos e as liberdades fundamentais, divulgados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Em se tratando de liberdades fundamentais dos sujeitos, Freire e Macedo (1990, p.31) declaram que

a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então, descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam.

Nesse mesmo sentido, ao compreender a importância do desenvolvimento da consciência crítica das pessoas para a aprendizagem, Soares (1995, p. 7) considera que “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia”. Concordando com essa premissa, Freire (1999, p. 119) define que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”.

Assim, além dos aspectos linguísticos que envolvem a especificidade da alfabetização, como a correspondência entre grafemas e fonemas para realização da escrita e da leitura, o que se pode ressaltar é que a alfabetização se caracteriza também por possuir uma função socializadora, ou seja, de transformação dos alunos em cidadãos críticos, contribuindo para o desenvolvimento da tomada de uma consciência crítica, para que possam se reconhecer como sujeitos ativos e participantes da sociedade em que vivem.

Diante do progresso social previsto pela alfabetização, a educação deveria ter como objetivo primeiro colaborar com a tomada de consciência para formação da cidadania, em que o sujeito pudesse encarar a realidade como um processo de transformações que interferem em sua vida, mas que suas ações também pudessem interferir no mundo e transformá-lo, participando, assim, ativamente da realidade em que vive. Nesse sentido, Freire (1980, p.94) afirma que “na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter clara percepção da realidade”.

Apesar de a alfabetização possuir em sua essência uma função socializadora, o que se pode ser observado na realidade educacional é que o sistema de ensino não tem dado conta de cumprir com esta função, uma vez que os censos escolares têm apresentado altos índices de analfabetismo no Brasil (INAF, 2009). O número mais recente da Síntese dos Indicadores Sociais apresentados pelo IBGE (2009) demonstra que a taxa de analfabetismo no Brasil equivale a 14,2 milhões de analfabetos. Atualmente, tornou-se comum encontrar alunos, nos anos finais do ensino fundamental e médio, ainda analfabetos, sem qualquer domínio sobre a leitura e escrita, representando assim, o fracasso escolar na alfabetização. Considerando essa situação, Soares (2004, p.9) assinala que

o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA<sup>2</sup>), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

2. SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Diante desses resultados, podemos considerar que os alunos estão submetidos ao fracasso escolar na alfabetização, tendo em vista que não têm conseguido avançar no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.

Refletindo sobre possíveis razões por que os alunos têm dificuldade em ser alfabetizados, pode-se considerar que são vários os fatores que interferem no desenvolvimento da aprendizagem, tais como a bagagem cultural, o meio em que se vive, o nível social e econômico, a estrutura familiar, entre outros. Desse modo, é o sujeito que sofre as interferências do meio em que está inserido e deve, portanto, ser entendido como o centro do processo de aprendizagem.

Todas essas influências devem ser consideradas no processo educacional dos alunos. Entretanto, fazendo um recorte para o processo de alfabetização, outras variações também interferem na aprendizagem. Essas variações são as chamadas variações linguísticas (CAGLIARI, 1989), de nível histórico, geográfico, social e estilístico, que envolvem a realidade de todos e de cada aluno de maneira diferenciada.

Com essas variações, cada aluno possui um estilo de aprendizagem de acordo com sua realidade, o que ocasiona diferenças entre eles. Essas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas, pois como assinala Mendonça e Mendonça (2007, p. 35) “o respeito pelo aluno é o princípio norteador da alfabetização. Um aluno que tem seus limites respeitados agirá também com uma postura respeitosa, amigável e de admiração pelo professor”. Dessa forma, é preciso valorizar as diferenças nos estilos de aprendizagem dos alunos para que esta possa ser significativa, pois a aprendizagem só se torna concreta à medida que novos conteúdos ou informações são incorporados pelo aluno às suas estruturas de conhecimento, culminando em uma aprendizagem real a partir do estabelecimento de relações com seus conhecimentos prévios.

Os conhecimentos prévios podem ser entendidos como o conjunto de saberes que o aluno leva para a sala de aula como contribuição à sua própria aprendizagem ou como as estruturas de conhecimento que possui. Em se tratando dessa compreensão, Coll et al. (1999) consideram que os conhecimentos prévios dos alunos são individuais e, para que possam aprender de forma significativa, é necessário atribuir um sentido ao conteúdo apresentado, construindo significados ao relacioná-lo com seus conhecimentos adquiridos previamente. Ainda de acordo com os mesmos autores, as mentes dos alunos não devem ser entendidas como “lousas limpas”, o que implica que cada aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos prévios, que são resultados de suas experiências fora da escola.

Por outro lado, não basta apenas considerar os conhecimentos prévios, pois a bagagem cultural de cada aluno é diferenciada, dependendo da realidade social, cultural, econômica e familiar que o cerca, fazendo com que as oportunidades de acesso ao conhecimento sejam também diferenciadas, o que pode acarretar as diferenças de aprendizagem. Nesse sentido, os PCN: Introdução (1997, p. 42) já nos alertam sobre essa realidade, considerando que

fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão sig-

nificados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados que outros.

Diante dessa realidade, é preciso considerar a bagagem cultural e a realidade sociocultural de todos os alunos para evitar a desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. É sabido que crianças, que em seu cotidiano têm contato frequente com leitura e escrita, tais como pais que leem livros ou revistas, fazem listas de compras ou até mesmo escrevem cartas, acabam por receber efetivamente e compreender informações sobre as funções sociais da leitura e escrita, mesmo que ainda não as dominem. Desse modo, para que os alunos possam aprender, de fato, de forma significativa, a escola deve estruturar o ensino a partir dos conhecimentos prévios, para assim conduzi-los a transformar esses conhecimentos, baseados no senso comum, em conhecimentos científicos e críticos, além de trabalhar com aqueles alunos que não possuem essa bagagem cultural. Valorizando tais conhecimentos ou trabalhando na construção destes, o aluno pode se tornar capaz de relacionar esse conhecimento adquirido com sua própria realidade, fazendo com que seja significativo para ele e se transforme em aprendizagem.

Vale destacar que, no âmbito da alfabetização, os conhecimentos prévios acerca da leitura e da escrita são muito importantes, mesmo que o aluno ainda não os domine ou compreenda. Esses conhecimentos são necessários para a construção de novos significados, constituindo-se como celeiro de ideias ou hipóteses para a aprendizagem do código escrito.

Nesta vertente, pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky (1985) consideram que as habilidades de leitura e escrita iniciam-se antes mesmo de o aluno chegar à escola, a partir das relações que o sujeito estabelece com sua realidade em seu meio familiar, cultural e social. Ainda de acordo com Ferreiro (2001, p. 38-39),

a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso.

Partindo dessa ideia, a construção de conhecimentos se constitui a partir da interação entre o sujeito da aprendizagem (aluno) e o objeto de conhecimento (leitura e escrita). Nesse ponto, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11) consideram que,

a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe

um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu.

De acordo com esses pressupostos, para que o aluno seja respeitado em suas fases de aprendizagem, o processo de alfabetização deve ocorrer de forma contextualizada com sua realidade, resgatando suas vivências e conhecimentos prévios, levando em conta aquilo que pode ser significativo para sua aprendizagem, para que o trabalho seja sistematizado a partir deles. Em se tratando das vivências do aluno, cabe ressaltar a importância do aprendizado informal da linguagem, desenvolvido fora da escola. É a partir dela, obtida por conhecimentos prévios, que o ensino deve ser sistematizado em suas diversas formas de expressão, como aprendizado da leitura, escrita, produção de textos, que correspondem ao processo de alfabetização.

Vale ressaltar a importância da sistematização do ensino sobre a alfabetização. Para tanto, a escola deve organizar o ensino e sistematizá-lo a partir dos conhecimentos prévios do aluno, mas, para isso, é preciso atentar ao fato de que o aluno deve ser entendido como o centro do processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário, portanto, a sistematização do ensino; no entanto, quando se discute sobre sistematização de ensino em alfabetização, é comum que as discussões remetam fortemente ao método do professor. Porém, essa sistematização não deve se fechar no método em si, mas sim no aprendizado dos alunos, que devem ser considerados como centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, buscando atingir a aprendizagem de todos os alunos, o professor não deve se limitar a um método, mas desenvolver atividades em função das necessidades de cada um.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2007), a maioria dos métodos de alfabetização fracassou em decorrência da colocação das crianças diante de um processo incoerente, desgastante e desvinculado de sua realidade. Desse modo, os mesmos autores consideram que “é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita” (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007, p. 72).

A partir dos preceitos apresentados que refletem diretamente na alfabetização, o sistema educacional precisa se concentrar em permitir que uma educação de qualidade efetivamente aconteça e, para tanto, são necessárias mudanças na prática pedagógica. Muitas vezes o fracasso, progresso ou sucesso do aluno pode depender da relação dialógica e de mediação que se estabelece entre professor, alunos e conhecimento, sendo esta relação responsável por mediar todo o processo de ensino e aprendizagem.



Diante de tais premissas referentes a um apanhado geral sobre alfabetização, apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca de teorias de alfabetização desenvolvidas no Brasil, mais especificamente sobre a Psicogênese da Língua Escrita e o Construtivismo, que apontaram o desenvolvimento de um novo conceito atrelado ao processo de alfabetização: o letramento.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os temas alfabetização e letramento são discutidos por diversos autores, tais como Kleiman (1995), Soares (2002), Ferreiro (2009), Colello (2010) e Leite (2010), considerando as aproximações e os afastamentos entre os dois conceitos. Entretanto, para melhor compreensão sobre essas discussões, cabe aqui uma rápida análise histórica do processo de alfabetização que culminou na introdução do letramento na educação brasileira.

Durante muito tempo, no Brasil, por questões políticas e econômicas, a maioria das pessoas não tinha o direito de saber ler e escrever. Somente a partir da Proclamação da República, em 1889, a educação passou a ganhar destaque no cenário brasileiro, chegando à universalização do ensino. Nesse momento, conforme assinala Mortatti<sup>3</sup> (2006, p. 2),

a escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas.

Vale destacar que o principal fio condutor para a universalização do ensino devia-se principalmente a questões políticas e econômicas da época (hegemonia capitalista), pois o fato de as pessoas não saberem ler e escrever, diante dos ideais republicanos, tornou-se um problema político, quando indivíduos analfabetos passam a ser excluídos. O ideal republicano de formar cidadãos alfabetizados foi impulsionado, conforme assinala Barbosa (2008, p. 19), pelo fato de

a indústria nascente, o sufrágio universal, a urbanização crescente, a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução. Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma institui-

3. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

ção que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente.

Com esse propósito, a educação passou a ser entendida como o único meio para obter ascensão social e a proposta republicana de levar conhecimento para as pessoas iletradas tornou-se “fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados” (MORTATTI, 2006, p. 3). Nesse contexto, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos por meio da instrução primária e, para tanto, a escola foi entendida como um projeto político liberal, agente de esclarecimento, fundamentado em uma nova ordem política, econômica e social (GONZALES, 2009).

Entretanto, mesmo com a universalização do ensino, nem todos conseguiram aprender a ler e escrever, fato que se tornou um problema naquela época, que vem se arrastando ao longo dos anos e ainda é uma realidade brasileira atual. De acordo com Ferreiro (2009, p. 13),

[...] a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

Assim, a ineficiência em tornar verdadeiro o ensino da leitura e da escrita foi se tornando um problema, pois, por mais que o acesso se destinasse a todos, muitas pessoas não conseguiam aprender. Por esse motivo, acreditou-se que a razão do não aprender das pessoas se devia ao fato de o método de ensino para alfabetizar ser ineficaz ou insuficiente. Diante disso, muitos métodos de alfabetização foram instituídos no Brasil, sempre na tentativa de buscar uma maneira mais eficaz de auxiliar a aprendizagem dos alunos. Com o passar dos anos, cercado por mudanças políticas e econômicas, foi possível observar repetidos esforços de alteração do sistema educacional, buscando novas maneiras de compreender a alfabetização.

Como o problema se agravava, sempre que um novo método era “descoberto”, tentava-se aplicá-lo à educação brasileira. No entanto, a maioria deles alcançava os mesmos resultados e os alunos continuavam sem aprender, o que requeria então outro método. Assim, os métodos de alfabetização empregados no sistema educacional brasileiro foram sendo substituídos a partir da necessidade de superação daquilo que, em dado momento histórico, considerava-se tradicional no ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Nesse contexto, a alfabetização ganhou destaque no cenário educacional, não por alcançar pleno sucesso dos alunos, mas sim pelo fracasso escolar da alfabetização.



Cada método de alfabetização foi sendo substituído e aperfeiçoado; algumas características do método anterior foram sendo incorporadas aos novos métodos, culminando no estabelecimento de novas relações entre o sujeito e a aprendizagem, em que o aluno deixa de ser entendido como um ser passivo, que apenas recebe informações, transformando-se num sujeito ativo e construtor de seu conhecimento. Assim, tornou-se necessário levar em conta novos princípios da educação, isto é, novos modos de pensar e agir diante da aprendizagem, para que os alunos de fato pudessem aprender a ler e escrever.

Nesse enfoque, a alfabetização começou a sofrer mudanças teóricas e pedagógicas. De acordo com Leite (2010, p. 29), tais mudanças significavam a saída “de uma concepção de escrita centrada somente no código, em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico”, com ênfase em como os indivíduos utilizam efetivamente a escrita em seu meio social. O mesmo autor considera que o caráter simbólico da escrita constitui-se como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela (a escrita), o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade (LEITE, 2010).

Essas mudanças de concepção, tanto teóricas quanto pedagógicas, aconteceram em contraposição ao modelo tradicional de alfabetização. Nesse contexto, considera-se modelo tradicional de alfabetização aquele que privilegia a escrita, sendo entendida como uma representação da linguagem oral. Ainda de acordo com Leite (2010, p. 18),

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

Outra característica importante do modelo tradicional estava relacionada ao conceito de prontidão para a alfabetização, que versava que o desenvolvimento de habilidades sen-

soriais era considerado pré-requisito para o sujeito aprender a ler e escrever (LEITE, 2010). Tais características do modelo tradicional deixaram de atender aos ideais políticos, sociais e econômicos de sua época, que nesse momento pretendiam “que as escolas desenvolvessem uma nova proposta pedagógica que possibilitasse aos indivíduos o uso funcional da escrita, e não somente o domínio do código” (LEITE, 2010, p. 20). Não bastava mais que o sujeito dominasse o código, era preciso também que fosse capaz de usar esse código nas relações sociais, econômicas e culturais com as quais estivesse envolvido.

Tendo em vista atingir essa nova visão de alfabetização, a superação do modelo tradicional ganhou proporções maiores no Brasil a partir de 1980, momento em que diversas pesquisas apresentavam uma forma diferente de compreender o processo de alfabetização, baseadas principalmente na linguística e na psicolinguística. Essas pesquisas vinham ao encontro daquilo que a sociedade educacional requeria sobre alfabetização, considerando que somente o domínio do código escrito não era suficiente para garantir ao sujeito as capacidades de se envolver em práticas sociais que requeressem a leitura e a escrita.

Diante das mudanças teóricas do conceito de alfabetização, pode-se considerar que prevaleceu “um paradigma behaviorista, dominante nas décadas 60 e 70 do século XX, sendo substituído nos anos de 1980 por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural” (SOARES, 2004, p. 10). Entretanto, no Brasil houve a predominância do paradigma cognitivista, que foi aqui estabelecido como construtivismo, principalmente a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985).

A pesquisa dessas autoras partia do pressuposto psicogenético de que o aluno, ao chegar à escola, já possui conhecimentos prévios, tem ideias e faz conjecturas sobre o código escrito. Nesse contexto, o processo de construção da escrita deveria ser realizado através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de modo que o aluno pudesse ir construindo hipóteses a respeito da escrita e, portanto, aprendendo a ler e escrever.

Ao valorizar a interação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de conhecimento, estudos como os de Piaget (1983), que possuem cunho psicogenético de educação, serviram de base para a pesquisa dessas autoras ao definir o sujeito cognoscente, considerando que

o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui o conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.26).

Essa visão psicogenética de alfabetização, introduzida na educação brasileira a partir da divulgação da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), de acordo com Soares (2004, p.10-11),

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita [...] e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...] afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita” [...].

Nesse contexto, o aluno deve ser entendido como construtor de seu próprio conhecimento, a partir de sua interação com o objeto de conhecimento a ser aprendido. Em alfabetização, a escrita e a leitura são entendidas como o objeto sobre o qual o aluno, sujeito da aprendizagem, poderá compreender os seus mecanismos e tornar-se o construtor de seu próprio conhecimento. Desse modo, o aprendiz deve ser motivado a compreender como funciona o processo de construção da escrita, encontrando um sentido no que está fazendo. Assim, o aluno constrói conhecimentos com base em suas hipóteses sobre o código (escrita) e a partir delas, recebendo um ensino mediado pela coerência, vai percorrendo o caminho para a aquisição da escrita.

Para a aprendizagem da escrita, são definidos quatro níveis, assim denominados: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conceituados a partir da teoria da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Em linhas gerais, os níveis de aquisição da língua escrita são definidos da seguinte maneira:

- ★ Nível pré-silábico: nesta fase, o aluno ainda não consegue distinguir a letra da palavra. Geralmente a escrita é grafada em forma de rabiscos, desenhos ou garatujas.
- ★ Nível silábico: nesta fase, o aluno tem a tendência de acreditar que a sílaba compõe a própria palavra ou admitir uma letra para cada sílaba. É também caracterizada pelo nível *silábico sem valor sonoro*, em que ocorre a utilização de uma letra ou grupo de letras por emissão sonora da palavra, sem que as letras apresentem valor sonoro estável, prevalecendo com frequência a utilização das letras do próprio nome; e *silábico com valor sonoro* predominando a utilização de uma letra por emissão sonora da palavra, em que as letras aparecem com valor sonoro estável (LEITE, 2010).

- ★ Nível silábico-alfabético: esta etapa ocorre quando o sujeito está entre o nível silábico e o alfabético. As características dos dois níveis podem coexistir.
- ★ Nível alfabético: nesta fase, o aluno faz a associação do símbolo sonoro ao gráfico e as unidades linguísticas (letras, sílabas, palavras e frases) são identificadas pelo aluno. Além disso, o aluno baseia-se na pronúncia da palavra para grafá-la, pois parte da ideia de que se escreve do mesmo jeito que se fala, reproduzindo corretamente a estrutura da palavra, mesmo sem o domínio total das convenções gramaticais e ortográficas.

Compreendendo esses níveis, pode-se entender o processo de aquisição da escrita dos alunos e os passos que percorrem no desenvolvimento de seu processo de alfabetização. De posse dessas informações, é possível intervir de forma eficaz na mediação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, diante de tais características, a proposta da Psicogênese resultou em grandes reflexões a respeito do processo de alfabetização e, a partir delas, estabeleceu-se uma nova teoria de alfabetização: o Construtivismo, como uma tentativa de metodização da Psicogênese da língua escrita (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007).

Nesse âmbito, é pertinente ressaltar as considerações de Mendonça e Mendonça (2007, p.55), que fazem um alerta: “nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas sim teorias”. Na tentativa de metodizar a teoria da Psicogênese, estabeleceu-se que não mais seria necessário haver métodos de alfabetização, posto que o aluno, entre tantas opções, aprenderia sozinho, a partir de sua interação com a escrita, e não a partir de um método. Esse foi um dos equívocos provocados pela má interpretação da Psicogênese da língua escrita, pois se passou a ignorar a aquisição da técnica da escrita e o processo de ensinar a ler e escrever (codificar e decodificar) passou a ser menosprezado.

A esse fato, Soares (2004, p.11) adiciona que “para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria (construtivismo) e nenhum método”. Com a introdução do Construtivismo, tentou-se estabelecer um “método” de alfabetização; no entanto, esse “método” foi construído à luz de equívocos e de uma má interpretação da Psicogênese. Conforme assinalam Mendonça e Mendonça (2007), tais equívocos, caracterizam-se pela ideia de que o aluno constrói o seu conhecimento sozinho; o professor não pode interferir na aprendizagem e tampouco corrigir os erros cometidos pelos alunos. Diante disso, desmereceu-se o trabalho do professor diante do processo de alfabetização, uma vez que,

como a teoria construtivista postula que o processo de produção do conhecimento é, teoricamente, centrado no sujeito – no caso, o aluno -, o profes-

sor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Essa leitura da teoria acabou produzindo inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função de ensino por parte do professor, pois intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno. (LEITE, 2010, p. 25)

Assim, a partir dos fatos negativos instituídos com o Construtivismo, a alfabetização passou a ser entendida de forma incorreta, com base na ideia de que através do mero convívio com a escrita, a criança se alfabetiza automaticamente, desprestigiando o trabalho docente. Essa nova maneira de contemplar a alfabetização ocasionou a perda de sua especificidade e uma confusão sobre sua definição. Esta deveria ser compreendida como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003a, p.80). A mesma autora também ressalta que para a alfabetização “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita”. (SOARES, 2003b, p. 19). Diante desta perspectiva, o papel do professor e sua função de mediação em sala de aula são muito importantes para a aprendizagem dos alunos e não podem ser negados ou colocados em segundo plano na esfera educacional.

Outra característica importante para a alfabetização refere-se ao fato de ser necessária a sistematização do ensino. É preciso considerar que a sistematização do ensino para a alfabetização acontece em ambiente escolar e, para que os alunos possam ser orientados de forma significativa, é de extrema importância o papel do professor nesse processo. É o professor o responsável pela mediação entre a aprendizagem e os alunos, pois a maneira com que conduz a mediação pode interferir no processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura e escrita. Esse entendimento sobre a alfabetização e o que ela realmente representa e sobre o papel do professor é importante para compreender como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita e que esta não acontece mecanicamente.

Diante das novas propostas teóricas e dos equívocos delas decorrentes, a educação brasileira passou por transformações no que se refere à alfabetização. Nesse contexto, era preciso considerar que sua função deveria perpassar o aprendizado da leitura e da escrita e seguir para mais longe, atingindo sua dimensão social. Para chegar a esse enfoque da alfabetização, o sujeito deveria ser capaz de utilizar com autonomia as técnicas de ler e escrever. Desse modo, não bastava apenas que dominasse o código (a escrita), pois seu mero domínio não era garantia de que fosse capaz de utilizá-lo de forma consciente em relações sociais ou culturais que requeressem seu uso. Tal característica, necessária para atender à dimensão social da alfabetização, foi entendida e incorporada à educação com o conceito de letramento.

Kleiman (1995, p.19) define letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Diante de tais especificidades, o letramento pode ser entendido como o momento em que o sujeito torna-se capaz de utilizar a leitura e a escrita, de forma consciente e com autonomia, em seu meio social, perpassando, portanto, o domínio das técnicas de ler e escrever.

Considerando a dimensão social do letramento, Soares (2002, p. 72) assinala que o mesmo pode ser entendido como

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, 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.

O que se pode observar diante da proposta do letramento interligado à alfabetização é que o domínio do código escrito é importante; entretanto, mais do que ter esse domínio e ser alfabetizado, é necessário também que o sujeito seja capaz de entender e aplicar em sua vida o seu conhecimento sobre a escrita e a leitura. É diante desse aspecto que o letramento entra em evidência.

Diante de tais premissas sobre letramento, Mortatti (2004, p. 34) considera que,

de fato, ainda é preciso aprender ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”.

É nesse sentido que ocorre o processo de aproximação entre alfabetização e letramento. A alfabetização se constitui como o processo de ensinar as técnicas de ler e escrever, para que, a partir delas, o sujeito domine os recursos necessários para fazer uso de seus direitos de cidadão consciente, efetivando assim o letramento; enquanto a alfabetização se constitui como o ensino das técnicas de ler e escrever, o letramento se caracteriza pelo ato da utilização de tais técnicas de forma consciente e autônoma em situações que requeiram seu uso, em meios sociais ou culturais.



Há, portanto, diferenças nas definições de alfabetização e letramento; no entanto, o que tem se revelado no contexto educacional baseado no construtivismo é que os dois processos têm sido entendidos de forma errônea, considerados sinônimos, em detrimento dos aspectos específicos da alfabetização. A aproximação entre os dois conceitos tem refletido na perda da especificidade da alfabetização como processo de uma escrita alfabética e ortográfica, gerando práticas de alfabetização desvinculadas de uma metodologia que lhe sirva como suporte.

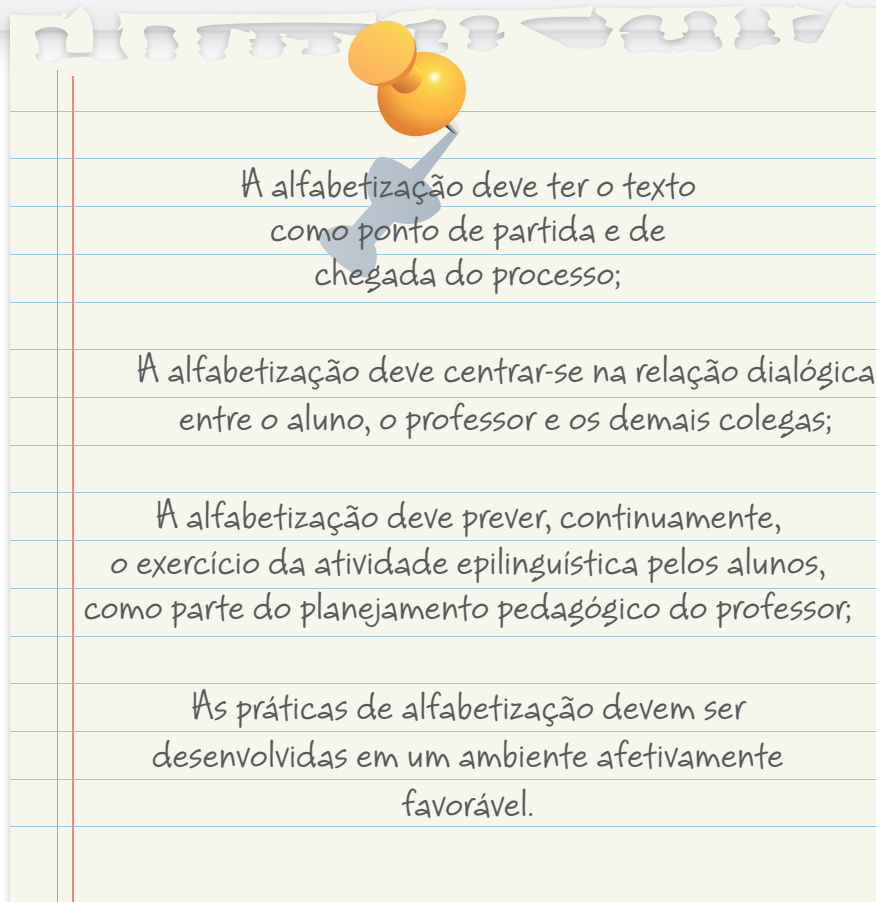
Com a perda da especificidade da alfabetização e a valorização do letramento, este último tem sido amplamente difundido nas escolas, por estar proposto na teoria construtivista, predominante no cenário educacional brasileiro, em que, conforme assina Leite (2010) os professores alfabetizadores passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala de aula, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas da alfabetização.

Apesar de todos os entraves conceituais é preciso compreender que alfabetização e letramento são processos independentes, mas indissociáveis, visto que um não se constitui como pré-requisito do outro, mas devem ocorrer simultaneamente.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

Alfabetização e letramento devem ser entendidos como processos que se complementam a fim de proporcionar ao aluno o alicerce para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores. O essencial para o cumprimento da função de ambos os processos (alfabetização e letramento) consiste em se alfabetizar na perspectiva do letramento, proposta de autores como Leite (2001, 2010) e Soares (2002). Nesse sentido, a ideia de se alfabetizar letrando, de acordo com Leite (2001, p. 23), busca “desenvolver o processo de alfabetização escolar simultaneamente ao envolvimento dos alunos com as práticas sociais da escrita”, possibilitando novas formas de inserção cultural, assim como permitir ao aluno a capacidade de participar ativamente de uma cultura letrada, que requeira diferentes usos da escrita.

A partir desta relação entre alfabetização e letramento, Leite (2010, p. 33-34) define algumas características do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando que:



Diante dessa perspectiva, a alfabetização tem sua especificidade garantida no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, assim como o letramento, ao efetivar o uso das técnicas de ler e escrever em práticas sociais que requeiram o domínio de seu uso, possibilitando a compreensão das funções da língua escrita na sociedade, considerando e levando a vida dos alunos para dentro da escola.

É preciso deixar claro que o fato de o letramento ter, de certa forma, obscurecido a especificidade da alfabetização não significa que o conceito não seja importante para a melhor compreensão desse processo. Esta é a razão pela qual tem se valorizado o desenvolvimento de uma alfabetização que adote como característica os conceitos de letramento. Nesse sentido, Colello (2010, p. 92) alerta que “os estudos sobre letramento contribuíram para a ressignificação da língua e do seu ensino, que não mais pode se concretizar por meio de práticas pedagógicas mecânicas, artificiais e descontextualizadas”.

O letramento introduziu novas perspectivas para a alfabetização ao considerar sua dimensão social, sugerindo que o sujeito deva ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em sua vida, com compreensão e autonomia, fazendo-se consciente de suas ações, para que possa responder às exigências da sociedade e inserir-se nela. Com tal entendimento, há a ampliação do significado do aprender a ler e a escrever e a “alfabetização deixa de ser uma questão

estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política” (COLELLO 2010, p. 92), capaz de tornar o sujeito um cidadão consciente, crítico e ativo na sociedade do conhecimento, pois conforme assinala Alferes e Klein (2005, p. 16), “apesar de ser um objetivo importante da escola, a escrita só é funcional fora dela, ou seja, leitura e escrita são objetos sociais e não objetos exclusivamente escolares”.

Concordando que os equívocos aqui abordados têm consequência direta na comunidade escolar, serão apresentadas, a seguir, algumas considerações teóricas acerca da temática formação de professores alfabetizadores, buscando ampliar as discussões acerca de seu papel na mediação do processo de alfabetização dos alunos.

### 1.3 PROFESSORES ALFABETIZADORES

Em linhas gerais, para o ensino de qualquer conteúdo é necessário que o professor domine-o suficientemente, apresentando clara definição de como pretende ensinar, assim como o objetivo deste ensinamento e o ponto que se deseja atingir na aprendizagem dos alunos. Isso não é diferente quando se pretende alfabetizar.

Na alfabetização, o professor precisa primeiramente compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita e suas variações. A partir dessa compreensão, deve tomar sempre como ponto de partida o conhecimento que o aluno leva para a escola e, a partir dele, estabelecer um planejamento para o processo de aprendizagem que faça com que o conteúdo abordado tenha significado para o aluno e este possa compreendê-lo. Além disso, o objetivo da alfabetização é que o aluno seja capaz de compreender as técnicas de ler e escrever, mas que, essencialmente, seja também capaz de saber como utilizar essas técnicas em sua vida (alfabetização e letramento). Para tanto, o professor deve ser o mediador da aprendizagem, fazendo com que o processo de alfabetização seja significativo não só para a aprendizagem, mas para a vida do aluno.

Portanto, a mediação do professor é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois é essa ação contextualizada com objetivos coerentes que pode contribuir para que o aluno assimile o conteúdo e as informações, compreendendo-os e transformando-os em conhecimento. O papel do professor alfabetizador e sua mediação são mecanismos que podem contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, complementando a ideia sobre o papel do professor, Saviani (1997, p. 131) considera-o como um produtor de conhecimentos que,

tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conheci-

mentos específicos, mas também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola.

Para tanto, a formação que o professor recebe em cursos de graduação deveria colocar os professores iniciantes diante de situações práticas e teóricas que os fizessem refletir sobre estratégias, procedimentos e concepções de como atuar em sala de aula, para compreenderem como lidar com os alunos e seu processo de ensino. No entanto, muitos cursos de graduação não têm conseguido formar professores para a realidade encontrada hoje nas salas de aula.

Professores alfabetizadores encontram um grande desafio ao chegar a uma sala de alfabetização, composta por uma turma eclética, com variações tanto na aprendizagem quanto na disciplina, com diferentes bagagens culturais, conhecimentos prévios e estruturas familiares e sociais que interferem diretamente no processo de ensino. Desse modo, a atuação profissional dos professores exige um grande envolvimento, assim como a sensibilidade e a capacidade de analisar como mediar o seu trabalho, como se envolver com os alunos e criar ambientes propícios à aprendizagem para que de fato a alfabetização aconteça.

Como já apresentado anteriormente, os índices de analfabetismo no Brasil ainda são altos (INAF (2009); IBGE (2009)), porém os dados mostram que, tão antigas quanto o analfabetismo no país, são as tentativas de erradicá-lo. Entre as medidas governamentais estabelecidas durante os anos para eliminar o analfabetismo, podemos destacar algumas delas, que são apresentadas no Mapa de Analfabetismo no Brasil (2000, p. 12):

- ★ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947);
- ★ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958);
- ★ Movimento de Educação de Base (1961);
- ★ Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964);
- ★ Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978);
- ★ Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985);
- ★ Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990);
- ★ Declaração Mundial de Educação para Todos (1993);
- ★ Plano Decenal de Educação para Todos (1993);
- ★ Programa de Alfabetização Solidária (1997).

Além dessas medidas, existem hoje propostas mais atuais que também buscam a erradicação do analfabetismo no Brasil, como a resolução nº 56/116 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 19 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos - 2003-2012*, com o objetivo de levar educação a todas as pessoas.

Há também programas e ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com estados e municípios que têm como foco a alfabetização, como o *Programa Ler e Escrever*<sup>4</sup>, proposta do governo do estado de São Paulo em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I do ensino fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade. Para atingir esse objetivo, foi criada também a *Bolsa Alfabetização* em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), em que alunos universitários, oriundos dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação (ênfase em metodologia de ensino e alfabetização), auxiliam professores a realizar a alfabetização. Além desses programas, o MEC também conta, desde 2003, com o *Programa Brasil Alfabetizado (PBA)*<sup>5</sup>, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

4. Disponível em:  
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>  
Acesso em: 10/01/2011.

5. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12280&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817)  
Acesso em: 10/01/2011.

Ao se observar as medidas implantadas durante os anos em que o Brasil vem lutando contra o analfabetismo, é preciso destacar um ponto importante, crucial para que se alcance sucesso nos objetivos esperados com tais programas, que consiste na qualificação dos professores alfabetizadores. Não basta apenas implantar um programa novo, sem que o professor esteja preparado para colocar a proposta em prática e favorecer a alfabetização dos alunos. Para tanto, a fim de qualificar os professores alfabetizadores, em 2001 o MEC lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) cuja proposta é oferecer

um curso de aprofundamento, 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. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL/MEC, 2001, p. 5).

Buscando esse aprofundamento, o PROFA considera que, assim como os alunos têm direito a aprender a ler e escrever, os professores alfabetizadores também devem ter garan-

tido o seu direito de aprender a ensinar. Para isso, em seu texto de apresentação, destaca algumas características que os cursos de formação deveriam trabalhar na preparação dos professores alfabetizadores para a realidade da sala de aula, que consistem em:

- ✱ Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- ✱ Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- ✱ Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- ✱ Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- ✱ Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- ✱ Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- ✱ Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- ✱ Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- ✱ Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- ✱ Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Essas competências devem ser trabalhadas nos cursos de formação do ponto de vista teórico-metodológico, para que os professores sejam preparados para lidar com a realidade de uma sala de alfabetização, para compreendê-la e encontrar, junto com os alunos, estratégias e procedimentos pedagógicos que lhe permita realizar o ensino efetivo da leitura e escrita. Desse modo, o professor precisa ter conhecimentos sobre todo o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, a natureza da alfabetização e as concepções pedagógicas para trabalhá-la.



Ao analisar as competências para organização de uma prática pedagógica de alfabetização que permita a construção de saberes linguísticos, Cagliari (1989) considera que o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos, pois quando se pretende ensinar alguém a leitura e escrita, é preciso conhecer profundamente o seu funcionamento e como a escrita e a fala se relacionam.

Diante do exposto, o professor precisa ter saberes docentes, competências, estratégias e concepções pedagógicas que o auxiliem em sua prática de como ensinar. Essas características devem ser trabalhadas na formação inicial, mas também deve haver investimento na formação continuada de professores.

Assim, visando contribuir com a formação continuada de professores, além do PROFA, que tem como foco específico a formação de professores alfabetizadores, há também a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*<sup>6</sup>, que foi criada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e MEC em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, tendo como área de formação, entre outras, alfabetização e linguagem. Ainda considerando as propostas do governo para complementar a formação de professores, criou-se, também, o programa *Pró-Letramento*<sup>7</sup>, que é um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

6. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=231&Itemid=458](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=458)  
Acesso em: 15/09/2010.

7. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346&Itemid=700](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700)  
Acesso em: 15/09/2010.

Todas essas medidas e ações visam em essência, efetivar uma educação de qualidade. Acreditamos, entretanto, que a questão da formação do professor é um ponto chave para as políticas públicas de educação, para que essa tal qualidade na educação realmente aconteça. O papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos é de extrema importância, pois é ele um dos responsáveis pelo processo de ensino dos alunos de sua sala. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 2002, p. 26),

não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Diante dessas referências, o professor não pode ser entendido como o responsável pelo insucesso dos alunos, mas sim como um dos requisitos, entre tantos da educação (estrutura curricular, pedagógica e organizacional; alunos e suas variações linguísticas, sociais, culturais; ritmos e diferenças na aprendizagem, entre outros), que pode contribuir para a superação dos problemas educacionais, adotando mudanças que possam auxiliar, efetivamente, a aprendizagem dos alunos. Contudo, para que esse professor seja assim reconhecido, é preciso que saiba como realizar essa mudança, o que depende da qualidade de sua formação inicial e continuada.

Ainda de acordo com os Referenciais (2002, p. 58), “na atuação do professor sempre estão em jogo valores, já que ele é um profissional que de uma forma ou de outra referencia e propõe, tanto valores ligados aos próprios conteúdos como valores referentes às questões sociais que permeiam toda ação educativa”. Concordando com essa ideia, o professor e seus saberes docentes não podem ser reduzidos à função de mera transmissão de conteúdos; ele não só é o responsável por intervir na aprendizagem dos alunos, mas também por conscientizá-los de que essa aprendizagem pode e deve ser utilizada na vida, nas relações sociais que a realidade atual impõe. No entanto, sem uma formação adequada que o prepare para ser crítico e reflexivo, dificilmente o professor conseguirá adaptar seus alunos para a sociedade da informação e conhecimento. Nessa linha de pensamento, Mazzeu (1998, p. 61) ressalta o fato de que “para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 223) considera que “as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Compreendendo que essas capacidades são essenciais, o professor deve ser concebido no processo de ensino como um sujeito do conhecimento, que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Ainda de acordo com o mesmo autor,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 230).

Diante dessa premissa, a formação do professor deve levar em conta o professor como um sujeito possuidor de conhecimentos e saberes plurais, provenientes de sua bagagem pessoal, cultural e escolar; de seus conhecimentos obtidos na universidade; de conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação profissional; dos currículos escolares, guias, manuais; de resultados de sua própria experiência e de outros professores. É a insuficiência de sua formação inicial e continuada que faz com que o professor tenha que buscar saberes de outras fontes o conhecimento, e aprendem muitas vezes a trabalhar na prática, de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Todas essas fontes nas quais o professor busca conhecimento geram saberes docentes, que consistem na tentativa de não apenas saber sobre determinado conteúdo, mas também saber como fazer para esse conteúdo se reverter em conhecimento para os seus alunos. A mediação do professor, entre conhecimento e aluno é um dos fatores que podem contribuir para que a aprendizagem de fato aconteça. Analisando essa ideia, Zabala (1998, p. 91), considera que para

que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos, quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

Comprendemos que a consideração desse autor explicita a importância das relações estabelecidas entre professor e alunos. Para trabalhar um conteúdo, a mediação do professor deve ser permeada de estratégias e procedimentos que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, apresentando o conteúdo de forma significativa e contextualizada com sua realidade, motivando-os e despertando seu interesse em aprender aquilo que o professor deseja ensinar.

A formação não deve se limitar àquilo que o professor aprendeu enquanto aluno (que muitas vezes é insuficiente) na universidade, mas se estende a questões de competências e habilidades, sensibilidade para compreender a essência e a dinâmica de sua sala de aula e do processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que o aprendizado não se dê de forma mecânica e linear. Por essa razão, é tão importante o investimento na formação continuada de professores, para que sejam capazes de compreender as transformações que ocorrem na sociedade e possam interferir na educação. Vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação (VALENTE, 1999), em que tudo se transforma rapidamente e o professor deve estar atento a essas transformações para fazer parte delas e tirar todo o proveito de suas possibilidades para a educação.

Nesse contexto, o professor deve ser um construtor de conhecimento e compreender que pode e deve analisar e refletir sobre sua prática continuamente, para que as necessárias

mudanças sejam realizadas e possa adotar todas as possibilidades que contribuam com a melhoria de sua prática e com a aprendizagem dos alunos. Levando em conta essa característica da formação, Nóvoa (1995, p.28) considera que

a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Em se tratando de mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, mas que interferem e são absorvidas pela educação, a introdução da informática é uma dessas grandes mudanças. Desse modo, a formação do professor deve contemplar essa nova realidade educativa que faz parte da sociedade do conhecimento, para que ele seja capaz de adotar em sua prática todas as possibilidades e os recursos que a informática na educação oferece tanto para o trabalho docente, quando para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, conforme assinala Moran (2000, p. 20), “quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos”. Do mesmo modo, os professores devem ser formados, preparados, para lidar com essa realidade e fazer da informática na educação uma aliada para seu trabalho docente.

Considerando a importância da formação de professores não só no âmbito da alfabetização, mas também na sociedade do conhecimento por meio da introdução da informática na educação, é necessário que o professor esteja apto para lidar com todas as possibilidades que essa nova realidade requer. Não basta apenas alfabetizar para que os alunos aprendam a ler e escrever; a alfabetização possui também a função social de formar um aluno consciente, crítico e autônomo, alfabetizado para a vida, pois como ressalta Ferreiro (2009, p. 17) “estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã”.

Ainda nesse sentido, compreendemos que o aluno não é um recipiente vazio, pronto para receber informação, assim como o professor não é uma máquina, responsável apenas por transmitir informações preestabelecidas. Ferreiro (2009, p. 36) amplia esta discussão, considerando que

não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma

mão que aperta com torpeza o lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.

Compreender o aluno com um sujeito ativo de sua aprendizagem é uma característica importante que o professor deve entender. Formar um aluno para a vida requer do professor uma prática pedagógica consciente, coerente com o conteúdo curricular e contextualizada com a realidade do aluno. A vida não se limita à sala de aula, mas principalmente fora dela e o professor precisa conhecer as diversas possibilidades educacionais, para contribuir com a formação do aluno.

Considerando que a informática é uma possibilidade rica para a aprendizagem e essencial para a realidade atual, serão apresentados, no próximo capítulo, algumas discussões e apontamentos sobre a introdução da informática na educação por meio das TIC e suas potencialidades de uso pedagógico, tanto para a prática docente quanto para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

*\* Alfabetização é parte da dissertação de mestrado de Liliane Santos Machado intitulada Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP / Presidente Prudente, em 2011. Aqui extraímos apenas o capítulo 1 páginas 24 a 49. Agradecemos a autora por permitir a publicação.*

## COMO CITAR ESSE TEXTO:

- ★ MACHADO, L. S. Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 15-39, v. 12.