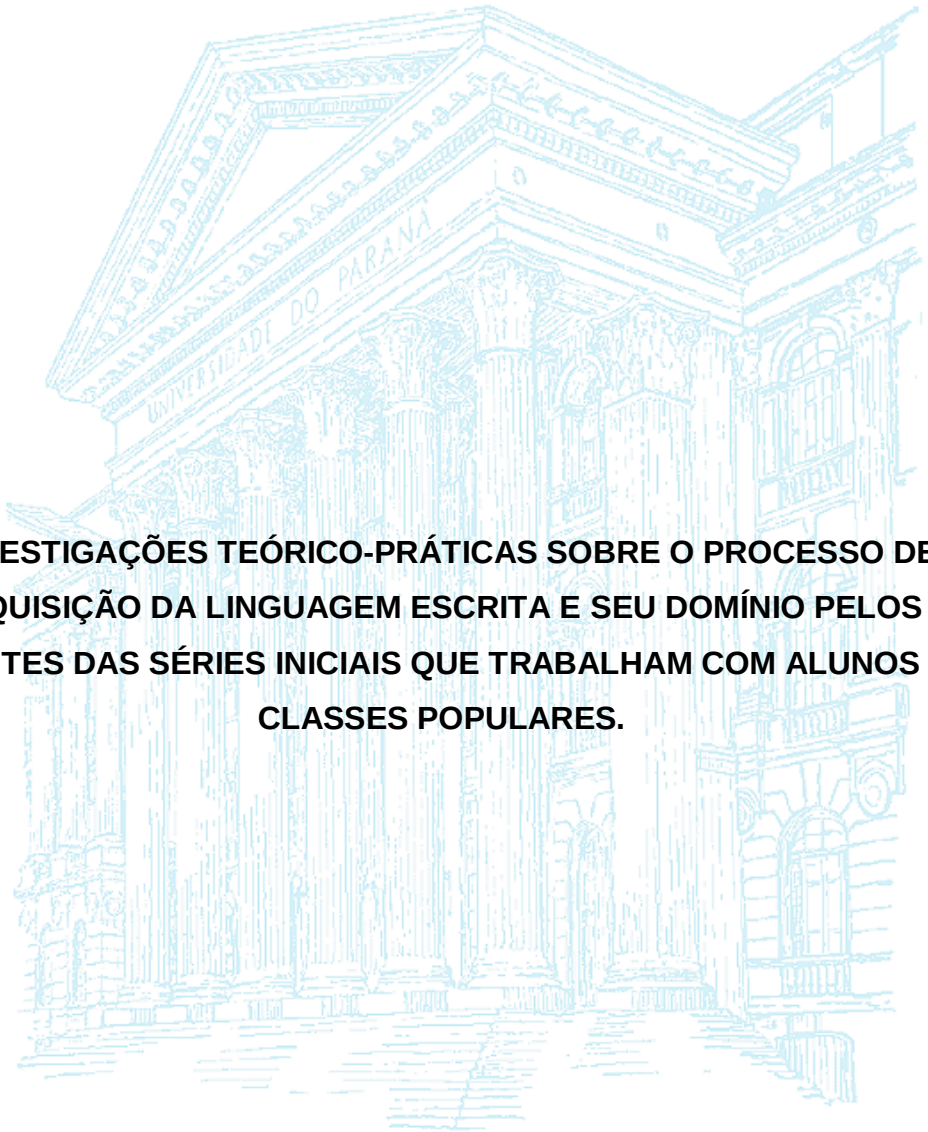
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

FRANCISNÉIA SADELLI AFONSO

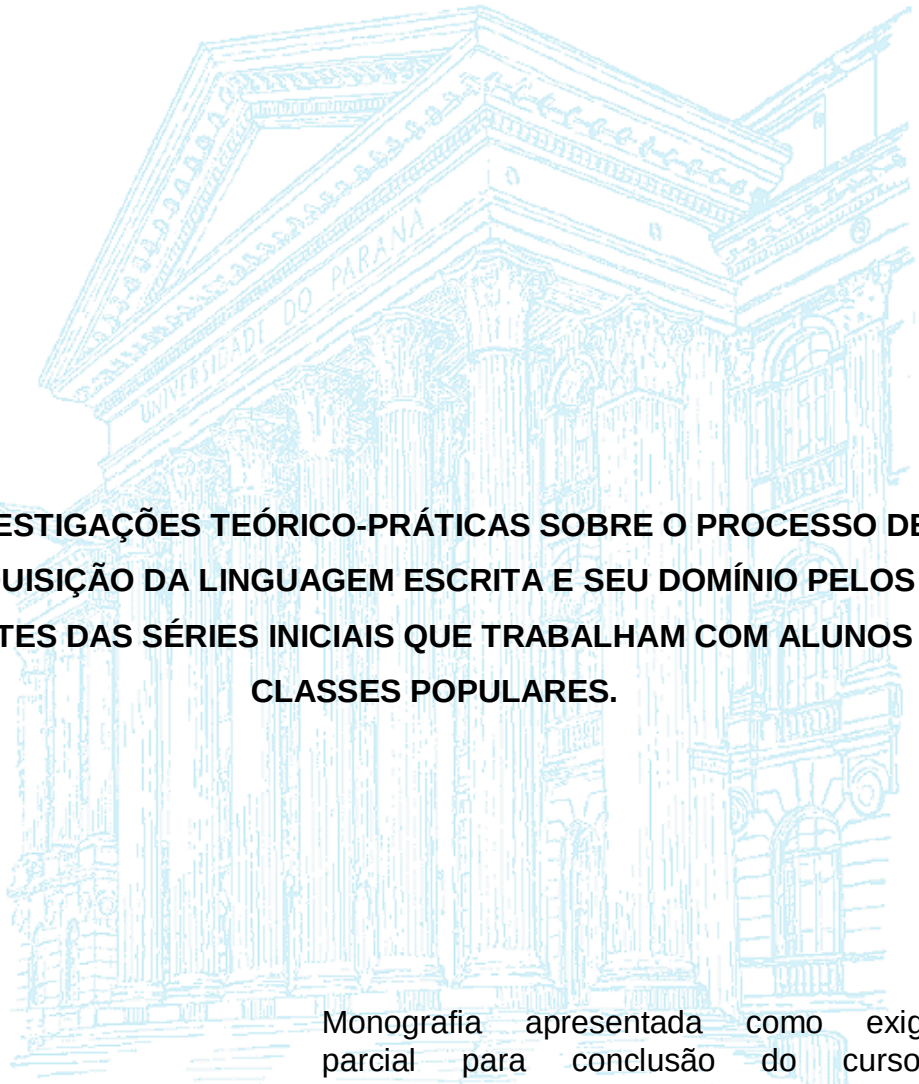


INVESTIGAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E SEU DOMÍNIO PELOS DOCENTES DAS SÉRIES INICIAIS QUE TRABALHAM COM ALUNOS DAS CLASSES POPULARES.

Curitiba, 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

FRANCISNÉIA SADELLI AFONSO



INVESTIGAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E SEU DOMÍNIO PELOS DOCENTES DAS SÉRIES INICIAIS QUE TRABALHAM COM ALUNOS DAS CLASSES POPULARES.

Monografia apresentada como exigência parcial para conclusão do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, sob orientação da Profª Ms. Carmen Sá Brito Sigwalt.

Curitiba, 2011

DEDICATÓRIA

Agradeço a todos que em algum momento participaram mesmo que de forma distante deste trabalho monográfico, e apoiaram ao meu crescimento acadêmico.

Aos professores do curso de especialização em organização do trabalho pedagógico que contribuíram com as suas disciplinas para a minha formação.

À minha orientadora professora Ms. Carmen Sigwalt, por ter estado comigo durante todo o processo de elaboração da monografia, compartilhando sua sabedoria com paciência e prazer, pelo incentivo e apoio em me presentear com sua sabedoria e sensibilidade, em me compreender nas dificuldades e reconhecer o meu potencial.

À professora Dr. Ligia Klein que fez a apreciação como segunda avaliadora desta monografia e um agradecimento especial pelas aulas no período da graduação na disciplina de Educação e Trabalho que foram de grande valia para a minha formação acadêmica.

À minha mãe por todo amor, carinho, dedicação e por me incentivar sempre a superar os desafios da vida. E aos meus irmãos Carlos Eduardo, Fernando e Camila pelo carinho e pelo apoio.

Ao meu amor pelo carinho, compreensão e motivação em momentos difíceis durante a construção desta monografia.

Às minhas grandes amigas Bruna e Patrícia pelo carinho e apoio e especialmente a Silvana que compartilhou momentos difíceis com paciência e dedicação, e em muitas vezes conversamos sobre assuntos referentes à monografia e sobre a vida, trocando e compartilhando nossas vivencias e experiências.

Aos amigos que fiz durante o curso de especialização: Antoni, Amanda, Mariana, Eliane, Josi e especialmente a Raquel por compartilhar experiências e as mudanças em nossas vidas, a Luciane pelo companheirismo nas orientações e conversas em que procuramos nos ajudar, a Suelen pela amizade descontraída e as conversas que fazem a diferença em momentos diversos da vida.

É preciso que os professores alfabetizadores se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender: não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências lingüísticas, culturais, comportamentais. (Ceale um, 2004, p.26)

SUMÁRIO

1. LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS 04
2. RESUMO 05
3. INTRODUÇÃO 06
1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL 08
1.1 Construtivismo 17
1.2 Letramento 24
1.3 Método fônico 36
2. CADERNOS CEALE 40
3. A EDUCAÇÃO POPULAR 52
3.1 A Educação popular frente ao sistema capitalista e seus limites e possibilidades 56
4. METODOLOGIA 61
4.1 Categorias de análise 62
5. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO 65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 81
7. REFERÊNCIAS 85
8. ANEXO 90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.

CEALE- Centro de alfabetização, leitura e escrita.

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LDB- Lei de diretrizes e bases da educação

MEB- Movimento de Educação de Base

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PCN- Plano Curricular Nacional

MEC- Ministério de Educação e da Cultura

RESUMO

Este trabalho monográfico analisa a produção teórico-prática sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e o seu domínio pelos docentes dos anos iniciais que trabalham com os alunos das classes populares.

A pesquisa é pautada na análise documental e empírica. Sendo que no primeiro capítulo destacamos duas abordagens: na primeira resgatamos o referencial teórico e bibliográfico da história da alfabetização no Brasil; a segunda contextualiza os conceitos da teoria construtivista, do letramento e do método fônico.

No segundo capítulo destacamos os conceitos básicos abordados pelo material de alfabetização e letramento produzido pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

No terceiro capítulo abordamos o conceito da educação popular, seus limites e possibilidades frente ao sistema capitalista, visto que a escola pública educa os filhos das classes populares.

A pesquisa empírica é realizada por meio de um questionário que foi aplicado aos professores que lecionam para turmas de alfabetização da rede municipal de Araucária com o objetivo de verificar o seu domínio nas questões teórico-práticas com relação à aquisição da leitura e da escrita. Este questionário tem o objetivo de obter informações sobre os métodos de alfabetização usados em sala de aula, a concepção dos conceitos de letramento e alfabetização, as atividades utilizadas para alfabetizar, o referencial teórico que norteia a prática pedagógica e as dificuldades enfrentadas para alfabetizar as crianças das classes populares dentro da escola pública.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico analisa as diferentes concepções que tratam do processo de apropriação da linguagem escrita na escola brasileira contemporânea e como os professores dominam estes pressupostos.

A monografia foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e empírica. Na bibliográfica buscamos inventariar e sistematizar a produção nesta área abordando as distintas perspectivas metodológicas que tratam da linguagem escrita. A pesquisa empírica foi realizada com docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Araucária, na região metropolitana de Curitiba, com o objetivo de detectar as concepções que possuem sobre letramento, metodologias de alfabetização e referencial teórico sobre o tema: alfabetização e letramento.

Consideramos válido o trabalho por se tratar de um dos problemas mais marcantes que contribuem para o fracasso dos alunos, principalmente das classes populares. Sendo assim há necessidade de pesquisas e estudos que permitam uma compreensão maior das razões das dificuldades do processo de aquisição da leitura e da escrita e consequentemente possibilite o conhecimento de formas para o enfrentamento da questão.

O trabalho está estruturado em capítulos. No primeiro abordamos o processo de alfabetização no Brasil e analisamos a concepção construtivista, a concepção de letramento e a concepção de método fônico. No segundo capítulo destacamos os conceitos básicos abordados pelo material de alfabetização e letramento produzido pelo Ceale (Centro de Alfabetização e Letramento) da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). No terceiro capítulo tratamos da Educação Popular e suas possibilidades e limites frente ao sistema capitalista. O quarto capítulo expõe a metodologia utilizada para realizar a pesquisa e as categorias de análise para balizar as considerações sobre o resultado obtido com a aplicação dos questionários. No quinto capítulo apresentamos a análise dos questionários aplicados aos professores da rede municipal de Araucária.

Nas considerações finais destacamos que os fundamentos teórico-práticos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita embora tenham uma produção significativa e de boa qualidade ainda é pouco conhecido pelos docentes, portanto pouco poderá contribuir para uma escola de melhor qualidade para as crianças oriundas das camadas populares. Tais considerações nos levam a enfatizar a

necessidade de um processo de formação continuada que possibilite a socialização da produção acadêmica sobre alfabetização e letramento.

1. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A questão da alfabetização no Brasil se apresenta em um quadro contraditório. Vivemos em uma sociedade letrada onde as exigências de leitura e escrita estão presentes por meio de diversificadas funções sociais. No entanto ainda não conseguimos garantir a alfabetização para todos os brasileiros e existe uma parcela considerável da população que apesar de ter frequentado a escola apresenta níveis precários de domínio de leitura e escrita, são os chamados analfabetos funcionais.

A difusão da alfabetização no Brasil se deu de forma muito lenta. Estima-se que até o ano de 1820 apenas 0,20% da população era alfabetizada. Gradativamente este percentual foi aumentando sendo em 1872 o percentual de alfabetização de 17,7%, em 1920 de 28,8%, em 1940 de 38,9%, em 1950 de 42,9%, em 1960 de 53,3%, em 1970 de 61,3%, em 1980 de 68,1%, em 1990 de 75,8% e chegamos ao ano de 2000 com 83,3% da população alfabetizada. (Ferraro, 2002)

De acordo com (PAIVA 1990) o período de maior importância da educação brasileira foi o republicano pós 40. Nas palavras de PAIVA 1990 "(...) a história educacional é fundamentalmente uma história republicana." Essa importância se dá pelo crescimento do sistema educacional com a ampliação de quase cento e vinte vezes, chegando à estatística de um aluno para cada cinco habitantes. Em meados da década de 1940 começou a construção dos grupos escolares nas cidades.

> "A disseminação dos grupos escolares intensificada no país a partir dos anos de 1930 fez com que esses estabelecimentos de ensino perdessem o prestígio anterior, ao mesmo tempo em que, integrados permanentemente na organização escolar, fossem considerados sinônimo de escola primária." (SAVIANI, 2008, p.124)

Este contexto de ampliação ao acesso a educação demonstra a estreita ligação entre a escola pública e o processo de aceitação do modo de produção capitalista, pois responde a questões que emergem em um momento de expectativas em relação à industrialização e urbanização. Refletindo no desenvolvimento social e econômico, com o intuito de promover a escolarização das massas. Pois o modelo de sociedade capitalista necessita de um tipo de trabalhador específico, desta forma cabe a escola o papel de formar o indivíduo capaz de dominar a linguagem, o cálculo, ter noções de ciências e desenvolver habilidades para estabelecer relações sociais diferentes daquelas do ambiente rural e agrário.

Como ressalta Saviani: “À educação popular foi atribuído o importante papel de formação do cidadão republicano, consolidação do novo regime e promoção do desenvolvimento social e econômico.” (SAVIANI, 2008, p. 112)

A questão sobre o analfabetismo segundo Paiva 1990 emerge com a lei Saraiva de 1882 que impossibilitava o analfabeto de votar. Pois em diversos países do mundo crescia a preocupação com os índices de analfabetismo e no Brasil se concentrava a maior porcentagem de iletrados. “Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21% de iletrados considerando-se a população total.” (PAIVA, 1990, p.10)

Sendo assim o tema alfabetização tornou-se um ponto de discussão importante das políticas e estratégias educacionais. Entre as décadas de 20 e 40 surgem programas com o intuito de alfabetizar as massas e disponibilizar cultura aos trabalhadores. Nos anos 40 inicia-se uma campanha de alfabetização para adolescentes e adultos financiada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário que conseguiu alcançar os objetivos. Nos anos 70 estimulada pela UNESCO surge uma grande campanha de alfabetização com iniciativa do governo central que provou que tais mobilizações podem servir para restaurar a democracia ou sedimentar regime autoritário. Em 1961 com a LDB descentralização prevista da LDB de 1961 acaba com as campanhas para reduzir o analfabetismo, porém elas contribuíram para a redução dos índices mesmo revelando-se precárias.

Em 1950 com uma nova politização que se deve ao crescimento da urbanização das cidades e ao aumento das favelas em torno dos grandes centros serve como uma alavanca para o aparecimento de ações políticas culturais e sociais, como o Centro Popular da Cultura, Movimento de Educação de Base (MEB). E o surgimento do método Paulo Freire, que é mais uma teoria do conhecimento e um método de aprender é pautado no respeito pelo educando e na conquista de sua autonomia, que parte de temas geradores do interesse do educando.

Com o golpe de 1964 essas mobilizações foram estancadas e obrigadas a passar por uma reorientação político-pedagógica, o MOBRAL aparece orientado pela campanha de alfabetização dos protestantes norte-americanos nos anos 70, esse tipo de campanha servia como controle político das massas para conter tensões sociais e mobilizações políticas. Com regime político da Nova República o

MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar com alfabetizadores da sociedade civil.

Na história da alfabetização destacamos dois métodos os sintéticos e os analíticos, que diferem entre si em dois aspectos, primeiro no procedimento mental, e segundo na divergência do conteúdo da alfabetização desenvolvem.

De acordo com Frade (2007) os métodos sintéticos organizam o ensino partindo das partes para o todo, priorizando a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Esses métodos analíticos são o método alfabético que tem como unidade a letra, o método fônico que tem como unidade o fonema e o método silábico que tem como unidade um segmento fonológico mais fácil de pronunciar, que é a sílaba.

O método alfabético ou de soletração é considerado o mais antigo, sua metodologia se dá na decoração oral de letras do alfabeto e seguida do reconhecimento de pequenas sequências, depois do alfabeto inteiro, e em seguida de letras isoladas. Após essas formas de reconhecimento do alfabeto preconiza-se a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que são memorizados sem que haja relação entre o reconhecimento gráfico e o som das letras. Sem uma reflexão da relação entre o que se fala e a escrita, enfatiza a memorização e os alunos é que devem relacionar os sinais gráficos com a linguagem oral. Neste método apresenta-se aos alunos um silabário com todas as combinações possíveis e utiliza-se como estratégia de aprendizagem cantar e memorizar essas combinações, porém sem um sentido. No Brasil há registros sobre a utilização deste método no século XIX e as críticas a essa metodologia se dá pela falta de sentido.

O método fônico aparece como uma forma se superação do método alfabético, e tem prioriza a relação som e letra, ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes, buscando relações mais complexas. A letra ou grafema é aprendida como um som ou fonema e juntos formam as sílabas e as palavras. Desta maneira o aprendizado do som segue uma a sequência que é feita pela escolha de sons mais fáceis para os sons mais complexos. Esse método é o primeiro que relaciona a fala com a escrita com base no sistema alfabético de representação, ensinando a relação direta da fala com a escrita. No Brasil esse método aparece em manuais dos livros de alfabetização e nos discursos

pedagógicos por volta de 1880 como uma moderna soletração ou fônico, mostrando uma aproximação entre a relação do que é anunciado com a representação gráfica.

O método silábico surge como um aperfeiçoamento deste conceito, possibilitando o acesso direto a sílaba, facilitando a relação entre a fala e a escrita, a sua principal unidade de análise é a sílaba, e seu princípio parte da sílaba simples para a sílaba mais complexa. Nas cartilhas dos métodos silábicos são utilizadas palavras-chave, que tem suas sílabas destacadas, e em seguida de maneira sistemática as famílias silábicas e com as sílabas estudadas ocorre uma composição de novas palavras e frases. As cartilhas centralizam o trabalho inicial nas vogais e seus encontros como uma condição para sistematizar as sílabas posteriores. Frade (2007) ressalta que:

> Seria importante ressaltar que nem sempre os métodos silábicos estiveram ligados a famílias silábicas e nem sempre se nomeavam como silábicos. Na Cartilha Nacional, publicada no final do século XIX, por Hilário Ribeiro, mas as palavras aparecem inteiras. O princípio silábico pode ser apreendido pela marcação gráfica (cores ou hachurados) diferente para cada componente silábico de uma lista ampla de palavras. Além disso aparecem todas as palavras e casos de sílabas com a letra estudada como “ouvia, vivia, uivava, ouviu” , por exemplo, sem distinção de mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista da canonicidade e do número de sílabas da palavra. (FRADE, 2007, p.25)

No Brasil em outra cartilha feita no final do século XIX e utilizada até a década de 80 do século XX aparecem princípios lingüísticos ligados à classificação dos fonemas, com prescrições para que o professor não permita a soletração, mas sim a pronuncia das sílabas e que não se deve ensinar vozes e modos das palavras, ressaltando o princípio de classificação dos fonemas, com correspondência fonográfica operada no nível da sílaba.

Analisando este conjunto de métodos Frade (2007) percebe aspectos abstratos e difíceis para o aprendizado dos alunos, e para a superação deste problema a pedagogia criou estratégias para recuperar o significado, por meio de histórias, jogos e brincadeiras objetivando a análise da linguagem escrita de forma clara e contextualizada. Nos métodos sintéticos são comuns os exercícios de leitura em voz alta, buscando a transformação da fala em sinais gráficos.

Os métodos analíticos buscam o sentido oposto ao método sintético, rompem com o princípio da decifração, pois parte do todo para as partes, busca de compreender melhor a linguagem escrita, analisa a palavra, a frase e o texto

baseando-se no reconhecimento global, como forma de estratégia inicial. E depois analisa as unidades do método que pode ser global de contos, sentenciação ou palavração, parte do texto para as suas unidades menores como a frase, a palavra e a sílaba.

No método da palavração as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela sua configuração gráfica. Acreditava-se que a memorização do perfil gráfico era algo natural no ser humano, e que no início do processo a sua repetição podia garantir a memorização, ao mesmo tempo, em que havia um incentivo a leitura inteligente que direciona a atenção do aluno aos detalhes da palavra como letras sílabas e sons, isso garantiria a facilidade para entrar em contato com textos novos. As atividades baseadas neste método propunham a fixação por meio de cartões com palavras de um lado e figuras de outro lado e exercícios cinestésicos para desenvolver habilidades que ajudariam no movimento de escrita de cada palavra.

No método de sentenciação a estratégia utilizada é relacionar as palavras e isolar elementos conhecidos para ler e escrever palavras novas, e desta forma a sentença é a unidade que é reconhecida globalmente e compreendida sendo então decomposta em palavras e posteriormente em sílabas.

O método da frase é similar ao método de sentenciação, utilizando um grupo de palavras com sentido no início da alfabetização, aproveitando a expressão oral das crianças como ponto de partida, expondo em sala de aula as orações simples para que possam ilustrar. Para que em seguida elas possam consultar essas frases com o intuito de encontrar novas palavras e combinações.

No Brasil os métodos analíticos aparecem na década de 30 com a denominação de método global ou de historietas, e usando o texto como ponto de partida, utilizando o reconhecimento global de que um texto é memorizado e “lido” durante um tempo para posteriormente reconhecer as sentenças, as expressões, as palavras e ao final as sílabas. O professor utiliza textos completos e várias lições seguidas, e somente depois de uma familiarização com este texto que se trabalha com a sua decomposição, tendo o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores, primeiro a sentença e depois a palavra, até as unidades menores de forma gradativa, para que o texto não perca o sentido. Alguns manuais dos métodos globais recomendam que o professor entre em cada fase somente quando perceber que a criança já faz algum tipo de análise da frase, das palavras ou das sílabas.

Sendo assim é função do aluno fazer a análise, se torna mais intuitiva do que racional.

De acordo com Frade (2007) os métodos de alfabetização estão interligados aos métodos de ensino que são produzidos de maneira paralela e interferem em todos os conteúdos da instrução e da formação. A palavra metodologia refere-se a um conjunto de decisões que se relacionam com a maneira de fazer e implica em decisões relativas aos métodos, e a organização de um ambiente alfabetizador, a definição dos objetivos que serão atingidos, a escolha dos materiais que serão utilizados, os encaminhamentos de ensino, as formas como avaliar, dentro de uma política ampla de organização do ensino institucionalizado.

Segundo Frade (2007) a partir do momento que a escola se tornou popular ou escola de massa a discussão sobre os métodos de alfabetização se faz presente no âmbito educacional. A história dos métodos de alfabetização situa-se na discussão de estratégias para ensinar a todos em um mesmo espaço e tempo determinado. Visando discutir as metodologias e a sua história implica em debater sobre a própria escolarização. As várias metodologias se encontram dentro do ambiente escolar sendo elas base conceitual, filosófica, psicológica, sociológica ou antropológica. Desta forma Frade define que a especificidade das metodologias para alfabetizar definiu-se no âmbito dos métodos de ensino e:

> Poderíamos dizer que os métodos de alfabetização se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados a crianças, no processo inicial de apropriação da escrita. (FRADE, 2007, p. 22)

A relação entre as formas como o ensino é organizado e os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado influenciam historicamente os métodos de alfabetização, afirmando-os ou negando-os.

Os métodos de ensino estruturam a organização escolar, temos como exemplo o método individual que foi usado no início da composição dos sistemas escolares, que tem como característica a intervenção de um professor para um aluno. O método mútuo ou monitorial caracteriza-se pela organização de agrupar um número elevado de alunos e heterogêneo para ensiná-los conteúdos diferentes, em um mesmo espaço, e os alunos mais adiantados auxiliam os outros alunos como monitores. O método simultâneo tem forma semelhante ao método de ensino que

temos hoje, com formação de classes seriadas e por idade, e tem como objetivo ensinar a todos o mesmo conteúdo, no mesmo espaço e tempo.

A relação dos métodos de alfabetização com os métodos de ensino se revela na organização dos tempos dedicados às atividades. No método monitorial os alunos eram divididos em grupos na mesma sala e realizavam atividades orais, leitura de letras e de silabários e atividades de escrita. Os materiais para leitura eram diferenciados como, por exemplo, quadro com tábuas de sílabas penduradas nas paredes das salas de aula, e para os alunos mais adiantados um quadro de sílabas e objetos de escrita.

No método simultâneo a relação com os métodos de alfabetização se mostra na padronização dos materiais individualizados, como a cartilha e outros, que eram de uso de todos os alunos. Então que aparece o conceito de homogeneização das classes de acordo com o desempenho na leitura e na escrita para que haja o controle das atividades pela escola e pelo professor.

Para Frade (2007) os métodos na escolarização brasileira se organizavam de maneira mista, e ainda hoje o método simultâneo é cristalizado, e as escolas instituem estratégias de ensino em classes individualmente ou formada por grupos maiores. E como a autora afirma: “Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalha os conteúdos, sobretudo de alfabetização.” (FRADE, 2007, p.30)

E para Frade (2007) os métodos de ensino fazem referência a um quadro de conceitos dominante em cada período, como por exemplo, a proposta de trabalho pedagógico que se baseia no método intuitivo, que foi implantada no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e que visava o desenvolvimento da observação direta e a descrição de coisas, como um processo de disciplina mental.

De acordo com Frade (2007) na proposta da Escola Nova defendida por Decroly e os pensadores na década de 20 do século XX, localizamos evidências dos encontros entre os métodos de alfabetização e os métodos de ensino. Esta proposta defendia o ensino ativo, focando nas atividades dos alunos e em suas diferenças individuais. E desta forma influenciou a escolha de temáticas dos textos e das unidades de significação da língua, bem como a introdução de jogos para auxiliar o processo de alfabetização, visando o ensino e ressaltando a importância da leitura como uma atividade que proporcione prazer ao leitor.

Porém a autora destaca que nem sempre os defensores da Escola Nova e da Escola Ativa estiveram de acordo com a relação aos métodos de alfabetização, mesmo compartilhando do mesmo ideário. Pois os jogos feitos com base no reconhecimento por sentenças defendidas por Decroly que era adepto dos métodos globais e o método fônico foi defendido por Montessori com uma proposta de usar os jogos que se facilitar a relação fonética.

De acordo com Frade (2007) as influências dos paradigmas psicológicos na educação e na pesquisa, e o construtivismo de Piaget seriam aplicados aos conteúdos e causaram uma grande revolução no campo da alfabetização. O mapeamento da psicogênese do aprendizado do sistema de escrita por Emília Ferreiro trouxe para as salas de aula a possibilidade para os professores compreenderem o processo de aprendizagem de seus alunos. Essas contribuições ajudam os docentes a planejar intervenções para os alunos em sala de aula, e fortaleceu o discurso que desfavorece o método da alfabetização e deixa de lado os conhecimentos sobre a metodologia.

Segundo Frade (2007) na atualidade a relação entre os métodos de alfabetização e os métodos de ensino esta dissolvida pelo encontro com as didáticas progressistas, que provêem das pedagogias ativas da contemporaneidade, que por sua vez valorizam o ensino pela indagação e a aprendizagem por projetos. E acaba ocorrendo um desencontro entre os métodos de ensino e os métodos de alfabetização. E isso traz consequências como ressalta a autora:

> Seu reflexo na didática em geral, e na didática da alfabetização, pode ser discutido em função de como determinados paradigmas acabaram colocando em cheque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos nela ensinados e mesmo a idéia de ensino diretivo. De forma equivocada, a alfabetização passa a ser secundarizada em função dos conteúdos “mais amplos” e um trabalho mais diretivo, com conteúdos ligados à instrução, parece não ser compatível com as problemáticas sociais e culturais presentes nas salas de aula. (FRADE, 2007, p.31)

Desta forma a secundarização da alfabetização em prol de conteúdos mais amplos ligados à instrução não se ajusta as demandas consideradas problemáticas no âmbito social e cultural que estão presentes na sala de aula. A didática precisa ser adaptada para cada grupo específico de alunos em situações que envolvam a escrita, mas parece que não há condições de sistematização destas práticas. A generalização de algumas práticas é obvia, mas há um discurso que explicita os

procedimentos metodológicos e segundo Frade (2007) é necessário retomar a discussão conservadora sobre os métodos.

Como ressalta Frade (2007) os métodos tradicionais não previam as questões relativas ao conteúdo da alfabetização. Esses conteúdos avançaram no âmbito da complexidade e da formação dos professores. Para Frade:

> Desde a educação infantil os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias linguísticas, estudos sócio-antropológicos e psicolinguísticos sobre a aquisição da escrita, e muitos destes conteúdos são pertinentes a qualquer nível de ensino da língua. (FRADE, 2007, p.32)

Essas discussões sobre o conteúdo da alfabetização são relevantes, pois segundo Frade (2007) ocorre um processo de grandes alterações paradigmáticas, no final da década de 90 foi divulgado o conceito de letramento, e Magda Soares, considera que uma pessoa letrada, não é aquela que sabe apenas ler e escrever, mas sim que consegue fazer uso social das práticas que usam a escrita. Esse conceito permitiu a abertura para uma discussão ampla que abrange o campo cultural, social e histórico e possibilita a compreensão das condições sócio-culturais que envolvem a distribuição da cultura escrita dentro e fora da escola. Neste contexto o letramento trouxe a compreensão que o ensino da leitura e da escrita, ensina o modo de pensar o mundo escrito, e que para participar deste mundo é necessário adquirir um conjunto de representações mentais sobre o funcionamento da cultura, bem como uma cadeia de atitudes, disposições e comportamentos típicos.

Desta forma o objetivo do letramento é que os alunos não apenas leiam textos completos decifrando e compreendendo-os, mas sim que possam fazer uso da escrita em situações sociais e que consigam se beneficiar da cultura escrita na sua totalidade e tenham a possibilidade de apropriar-se de novos usos que surgirem. Neste sentido a escola necessita tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural, o que exige metodologias diferentes, para a aprendizagem do sistema de escrita com o objetivo de desenvolver atitudes e sociabilidades imprescindíveis para a participação nos espaços e situações em que a escrita está presente na sociedade.

1.1 CONSTRUTIVISMO

O pensamento construtivista foi introduzido no Brasil em face como uma proposta de mudança com o objetivo de enfrentar o fracasso na alfabetização.

> Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada para a superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a “revolução conceitual”, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, 2000, p.253)

Segundo Mortatti (2006) as pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Emilia Ferreiro no campo da psicogênese da língua escrita deslocaram o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Essa revolução conceitual trouxe a compreensão de que a língua escrita é um sistema de representação e objeto cultural sendo assim um resultado coletivo construído pela humanidade Mortatti (2000). Neste sentido a aprendizagem se dá na relação conceitual como um procedimento interno e individual de compreensão do processo de construção do sistema de escrita, que acontece mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

O construtivismo não é um método e sim um conceito que revolucionou a área educacional fazendo com que se abandonassem as teorias e práticas tradicionais, deixando de lado os métodos e questionando a necessidade de cartilhas. Essa teoria aparece como um antídoto para combater a aprendizagem como uma forma de transmissão:

> Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade"). (BECKER, 1992, p. 89)

Neste sentido a teoria do construtivista abriu espaço para a compreensão do papel do indivíduo no processo educativo interno e individual de compreensão do modo de construção do sistema de escrita, ou seja, a aprendizagem acontece mediante a interação com o objeto de conhecimento, com a organização das informações recebidas e com a compreensão do contexto. Como afirma Ferreiro:

> Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em nossa sociedade. (FERREIRO, 1995, p 7)

Segundo Leite (1993) a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos, sendo assim um processo contínuo de descoberta e investigação no qual as crianças constroem os conhecimentos sobre o processo de escrita, e utilizam os conhecimentos já consolidados para realizar antecipações léxico-semânticas, elaborar hipóteses, realizar experiências, confrontando os conhecimentos anteriores com os novos dados que a experiência adquirida para chegar a uma compreensão maior deste processo. (LEITE, 1993, p 64)

Na teoria piagetiana o aluno é um sujeito cultural ativo que tem uma ação com dupla dimensão. A primeira é assimiladora na qual ele produz transformações no mundo objetivo, e a segunda acomodadora que produz transformações em si e no mundo subjetivo, essas duas dimensões são complementares. Portanto segundo Becker (1992) o movimento de construção do conhecimento deve ser empregado na sala de aula, com o compromisso de superar o que arcaico e não repetir o que é antigo. Pois as relações entre os sujeitos e o meio constituem uma interação como ressalta Piaget:

> As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interaçâo radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. (PIAGET, 1975p. 386)

Sendo assim de acordo com a concepção de Becker (1992) o Construtivismo é uma forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento, e

consequentemente um novo modo de observar o universo, a vida e o mundo das relações sociais.

O construtivismo percebe o conhecimento como algo inacabado e em constante construção, constituindo-se pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se configura pela força de sua ação e não por uma dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio em que o indivíduo está inserido.

> “Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.” (SAVIANI, 2000, p.8)

Neste contexto cabe ressaltar a concepção de Ferreiro (1995) sobre a escrita de duas formas diferenciadas, a primeira como uma representação da linguagem e a segunda como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

De acordo com a referida autora “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação.” (FERREIRO, 1995, p. 12)

Desta forma as crianças enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem tanto de sistema de representação dos números, quanto no sistema de representação da linguagem, que são parecidos com as dificuldades conceituais que ocorreram no processo de construção do sistema e, não sendo possível aprende-lo como um sistema de codificação. Pode se afirmar que nos dois casos ela reinventa esses sistemas. Segundo Ferreiro:

> Não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção... (FERREIRO, 1995, p.13)

Para Ferreiro a diferença entre sistema de representação e sistema de decodificação não é meramente terminológica. A escrita é um código que se converte unidades sonoras em unidades gráficas e envolve apenas as modalidades visuais e auditivas. Como ressalta a seguir:

> O problema é que, ao dissociar a significante sonoro do significado, destruímos o signo lingüístico. O pressuposto que existe por detrás destas

> práticas é quase que transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual. (FERREIRO, 1995, p. 15)

Segundo a autora a concepção da criança sobre o sistema de escrita possibilita ao educador um documento que necessita de interpretação, sendo submetido a um ensino sistemático, assim pode-se acreditar que ela constrói seu conhecimento sobre o sistema de escrita, tornanfo-se um erro acreditar que a criança só aprende quando é avaliada.

> "Saber quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos da realidade. Que esse "saber" coincida com o "saber" socialmente válido é um outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do "saber" escolarmente reconhecido)." (FERREIRO, 1995, p.17)

De acordo com a teoria construtivista a escrita possui uma linha de evolução regular que depende de diversos meios culturais, de várias situações educativas e de diversas línguas. Desta forma há uma separação dos três períodos. O primeiro é chamado de distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, ou seja, a criança faz a diferenciação entre o desenho e a escrita, sendo um passo de extrema importância para o processo de apropriação do código escrito.

O segundo é a construção de formas de diferenciação, ou seja, o controle contínuo das variações entre os eixos qualitativos e quantitativos, criando modos de diferenciação entre uma escrita e a próxima, para assim garantir a diferença de interpretação. Utilizando o eixo quantitativo para diferenciar as palavras pela quantidade de letras e o eixo qualitativo variando a sequência de letras e o seu repertório. Sendo assim a criança descobre que as letras podem corresponder a outras partes da palavra escrita e no eixo quantitativo isso é uma descoberta de número de letras que será reconhecida na emissão oral.

Como reconhecimento das partes das palavras como sílabas inicia-se o período silábico. Esta fase é considerada pela autora de muita relevância, pois, obtém um critério geral de variação na quantidade de letras a serem escritas e concentra a atenção nas variações sonoras entre as palavras. Porém cria em si as condições contraditórias, como o controle silábico e a quantidade de letras que uma palavra tem para que possa ser lida e interpretada e a contradição entre a

interpretação silábica e a escrita que terá mais letras do que a hipótese silábica é capaz de interpretar. A hipótese silábica é desestabilizada quando a criança é capaz de relacionar com um novo processo de construção, desta forma é no período silábico que ocorre a transição entre esquemas que serão substituídos por esquemas futuros.

Na concepção de Ferreiro (1995) as práticas alfabetizadoras têm enfatizado a polêmica entre o método analítico versus método sintético e método fonético versus método global. Sem considerar as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Neste contexto critica os métodos que buscam um fim especifico e não constroem conhecimento.

Na perspectiva de Ferreiro as crianças não precisam ser motivadas para aprender a linguagem escrita, são consideradas pela autora ativas por natureza, desta forma considera que elas aprendem a linguagem escrita de maneira semelhante a linguagem oral. Desta forma o papel da escola não é ensinar a linguagem escrita e sim criar condições para a sua descoberta.

No entanto sabemos que a intervenção do professor em sala de aula e as metodologias utilizadas são importantes para o processo de aquisição da linguagem escrita, pois esta é resultado de uma criação cultural, e não pode ser aprendida como a linguagem oral, visto que precisa de um processo sistemático de instrução, que respeite os conhecimentos que a criança adquiriu com as suas experiências. De acordo com Carvalho:

> Essa concepção espotaneísta de aprendizagem da escrita e da leitura silencia a verdadeira relação da criança com a escrita alfabética que é um objeto de conhecimento escolar, cuja mediação é de natureza diferente daquela da aquisição da linguagem oral e dos conhecimentos espontâneos adquiridos pelas crianças nas suas experiências no ambiente familiar e social. (CARVALHO, 2010, 57)

Essa concepção supõe que a criança é capaz de aprender a ler apenas entrando em contato com diversos tipos de textos, assim como aprende a falar ouvindo as pessoas ao seu redor falando, e desta forma não precisa de um ensino sistematizado.

De acordo com Soares (2003) as concepções sobre a teoria construtivista apresentaram algumas contribuições para o campo da alfabetização e alguns equívocos.

O construtivismo contribuiu para a mudança na concepção do processo de construção da representação da língua escrita, neste contexto a criança é considerada um sujeito ativo com capacidade para progressivamente construir e reconstruir o sistema de escrita, interagindo com a língua escrita.

No entanto os equívocos construídos em torna da teoria construtivista sobre a alfabetização superam as contribuições, houve a subestimação do objeto de conhecimento em construção, que é um objeto linguístico, e tem relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas, ou seja, houve um privilégio da área psicológica da alfabética e a área linguística foi obscurecida.

A falsa incompatibilidade do paradigma conceitual psicogenético com a proposta de métodos de alfabetização, atribuindo ao método de alfabetização a culpa pelos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita e relacionando esses problemas aos métodos tradicionais, como se eles esgotassem todas as possibilidades metodológicas de trabalho para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por esse motivo a concepção da alfabetização pautada na teoria construtivista abandonou os métodos.

A concepção de que uma criança pode se alfabetizar apenas tendo contato com material escrito que circula nas práticas sociais, isto é na verdade, a convivência com a cultura escrita, que auxilia no processo de aprendizagem da escrita.

Os autores do livro “Alfabetização: método fônico” fazem duras críticas ao construtivismo, como o modelo adotado para a alfabetização no Brasil e nos PCNs considerando-o como o responsável pelo fracasso da alfabetização nas últimas décadas. Em uma análise sobre o método fônico Mortatti ressalta as críticas de Capovilla ao contrutivismo:

> Essas críticas são dirigidas, enfaticamente, ao que denominam de “método global ou ideovisual patrocinado pelos PCNs construtivistas em alfabetização”, que consideram ser um documento “incorreto, anacrônico e contraproducente”, responsável pelo “analfabetismo funcional de nossas crianças” e não apenas das escolas públicas. (MORTATTI, 2008, p.100)

Sendo assim a adoção deste modelo privou as crianças de instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas e dificulta a formação da

consciência fonêmica e conhecimento das relações grafema-fonema, que são necessários para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna a partir dessa escrita.

Em contrapartida a essa crítica Mortatti (2008) afirma que embora o construtivismo seja a base teórica que predomina nos PCNs, a sua oficialização não se concretizou na prática alfabetizadora, pois não há uma didática construtivista e nem um método construtivista de alfabetização. E a teoria construtivista e os PCN não propõem o método global ou ideovisual.

1.2 LETRAMENTO

O termo letramento é recente e tem sido usado para conceituar variadas formas de participação dos sujeitos em práticas sociais ligadas ao âmbito da leitura e da escrita. Segundo Brotto (2008) o conceito é usado em várias especificidades tais como: práticas de letramento de crianças antes de se inserir no ambiente escolar; aprendizagem da leitura e da escrita, participação de pessoas alfabetizadas ou analfabetas na cultura letrada; participação em grupos sociais; definição de parâmetros e aferição de graus de analfabetismo ou de alfabetismo de jovens e adultos; impactos e efeitos da escrita sobre a população e a sociedade; indicar nível de participação das pessoas em movimentos sociais e determinar práticas e eventos referentes ao domínio da cultura eletrônica ou digital.

No Brasil na década de 1980 e concomitantemente na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra letramento “(...) sob influência do inglês literacy, que, até a década de 1990, era aqui traduzido por alfabetização.” (MORTATTI, 2007, p. 160) Tornou-se foco de atenção nos debates educacionais, sendo popularizada entre gestores, educadores e alfabetizadores, o que pode ser verificado segundo a autora em cartilhas ou livros de alfabetização e com o material adotado para realizar a formação continuada de professores. As pesquisas sobre oletramento surgem da evidência constatada em alguns países, por meio de avaliações, que muitas pessoas alfabetizadas não têm o domínio das práticas sociais da leitura e da escrita. Estudos nesta área buscavam investigar as razões que levavam ao analfabetismo, questionando os critérios adotados para classificar uma pessoa como alfabetizada.

No decorrer dos anos as estatísticas no campo da alfabetização mostraram os avanços no atendimento da população, no entanto como ressalta Brotto (2008) as pessoas não estão preparadas para fazer uso social do que aprenderam na escola com as práticas educativas em alfabetização, ou seja, a escola não proporcionou práticas alfabetizadoras que possibilitassem as pessoas interagir e agir com a cultura letrada. E essa prática alfabetizadora desarticulada das práticas sociais da leitura e da escrita produz o analfabeto funcional.

Segundo Brotto (2008) sujeitos considerados alfabetizados conseguem ler, escrever e contar, porém esse conhecimento básico de letras e números não é suficiente para inserir os sujeitos em práticas sociais que exigem o domínio efetivo e consequente da leitura e da escrita, essa é a definição de letramento. Portanto há uma necessidade de se estudar a articulação da alfabetização e do letramento de maneira indissociável, sendo que o letramento não possui o intuito de substituir a alfabetização e sim de complementá-la. Visando a formação de sujeitos capazes de além de dominar conceitos básicos de ler, escrever e contar e que possam fazer uso social desses conceitos em diversos meios da sociedade. A alfabetização e o letramento têm o mesmo objeto, que é o ensino e aprendizagem da língua materna, que são utilizados para nomear fenômenos que estão intrinsecamente relacionados.

O conceito de letramento surge no Brasil enraizado no conceito de alfabetização que por vezes se confundem, porém são processos que estão ligados de forma intrínseca, mas possuem suas diferenças, como ressalta Soares: “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.” (SOARES, 2003, p.92)

Para Magda Soares é impossível separar os processos de alfabetização e letramento, isto porque são interdependentes e tem uma relação inegável e necessária:

> “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*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2003, p.16)

De acordo com o conceito de Soares a diferenciação entre alfabetização e letramento é uma visão equivocada. O conceito de alfabetização e letramento se mesclam no período da aprendizagem inicial da escrita, e tem o mesmo objeto que é

o ensino e a aprendizagem da língua, no entanto mantém a sua especificidade, como afirma Soares:

> "(...) a aprendizagem inicial da leitura e da escrita a alfabetização, para usar a palavra brasileira mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita problemas de *letramento*, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem." (SOARES, 2004, p 12)

Segundo Soares é imprescindível que o processo de alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento, onde a leitura e a escrita tenham sentido, com a efetiva participação dos indivíduos em vários eventos que possam propiciar o desenvolvimento de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, de forma que essas práticas possam fazer parte da vida cotidiana do educando respeitando o seu contexto social. Ao educador cabe entender a diferença entre alfabetizar e letrar, a distinção entre aprender o código e usá-lo em seu cotidiano, porém entendendo que esses processos são indissociáveis e não é uma sequência. Como afirma Soares:

> "Embora corra o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento." (SOARES, 2003 p.90)

O indivíduo considerado letrado quando consegue fazer uso social das funções da leitura e da escrita em sua vida. De acordo com Soares o conceito de letramento é:

> "O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para o apoio à memória, para cartase,...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor..." (SOARES, 2003, p. 92)

O letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e a leitura, como um sistema simbólico e uma extensão tecnológica, em determinados contextos e com objetivos específicos, de acordo com cada situação exigida. Segundo Kleiman (1995) o conceito de letramento é identificado com um conjunto de práticas, um sistema simbólico e como tecnologia em determinados contextos:

> "Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita." (KLEIMAN, 1995, p. 19)

A definição de letramento como um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita, como sistema de símbolo e tecnologia, em contextos e para objetivos específicos. Sendo assim as práticas do espaço escolar em função da definição acima passam a ser apenas um tipo de prática, de fato dominante, que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma maneira de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Neste contexto Kleiman (1995) ressalta que o fenômeno letramento extrapola o mundo da escrita sobre a forma como é concebido pelas instituições formalizadas para inserir o sujeito no mundo da escrita. Denominando a escola como a mais importante agência de letramento que se preocupa com o letramento como uma prática social, mas apenas um tipo de prática de letramento que é a alfabetização, que é o processo de aquisição de códigos (alfabéticos e numéricos) processo concebido como competência individual para a promoção e sucesso dentro da escola. As outras agências de letramento são a família, a igreja, a rua como um local de trabalho, que se referem a situações de letramento diferenciadas.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e da utilização dos sistemas de escrita nas sociedades, sendo assim o desenvolvimento histórico da escrita reflete nas "mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet." (Kleiman, 2007, p.21)

Desta maneira Kleiman (2007) afirma que as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita dependem do contexto socioeconômico de cada indivíduo e apresentam mudanças que variam de acordo com o contexto.

> "O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano tem devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto." (KLEIMAN, 1995, p. 39)

De acordo com Kleiman o evento letramento possibilita situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. (KLEIMAN, 1995, p. 40)

No entanto o fato do processo de alfabetização vincular-se ao letramento desde a década de 80 trouxe segundo Kleiman (2007) uma limitação que o impacto e a relevância do conceito de letramento se dá apenas para o ensino e a aprendizagem nos primeiros anos de contato com a língua escrita, isto é, no processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Desta forma enquanto os professores dos anos iniciais se preocupam em tornar seus alunos letrados, os professores de língua materna ocupam-se em introduzir gêneros, criando então uma falsa dicotomia, pois os alunos em todos os anos de sua formação escolar estão em processo de letramento, assim como todos que usam a língua escrita em seu cotidiano. É no contexto escolar que se devem criar espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas como ressalta Kleiman:

> Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p.4)

De acordo com Kleiman (2007) adotar o letramento como objetivo do ensino requer a adoção de uma concepção social da escrita que ensine uma prática e não uma competência ou habilidade com acontece tradicionalmente no ambiente escolar.

> Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (Kleiman,2007, p.4)

Neste contexto uma prática escolar no âmbito do letramento deveria se fundamentar em uma análise das diferenças entre a oralidade e a escrita, começando por aquelas diferenças que decorrem da transmutação de uma mensagem de um meio fônico para um meio visual, que se concentram na fugacidade de uma versus a permanência da outra: assim, a possibilidade de mais planejamento, uma maior potencialidade de revisão e, portanto de exatidão no texto, a exploração das diversas funções da escrita, como funções de apoio para a memória, de transmissão de conteúdos independentes das limitações do espaço e do tempo seriam relevantes nesse enfoque.

A concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva que seja capaz de possibilitar uma leitura critica da realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e a transformação social.

De acordo com Kleiman (1995) a palavra letramento não está ainda no dicionário pela complexidade de seu significado e variação dos tipos de estudos que podem se enquadrar nesse domínio, assim um trabalho sobre o tema examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem dos alfabetizados, então para ser letrado o indivíduo desenvolve uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem. A falsa crença de que o método é algo muito importante para a aprendizagem traz algumas confusões relacionadas a teoria que contribuem para o campo da alfabetização, mas não tem um método, como no caso do termo letramento. “Não existe “método letramento”. Nem um, nem vários.” (Kleiman, 2007, p.8)

O letramento foi estudado em vários países por pesquisadores das áreas sociais, e o termo em questão se relaciona com as práticas da leitura e da escrita,

porém os cientistas não estão ligados ao campo da educação, e consequentemente não temos um método de letramento.

> Todavia, como esse assunto está relacionado a questões muito relevantes para a educação ele chega à escola e aí é reinterpretado em função daquilo que é relevante para o trabalho escolar, ou seja, o método. E, nessa reinterpretação, acontecem associações indevidas. (Kleiman, 2007, p.8)

O letramento não tem uma metodologia específica de acordo com os autores consultados, encontramos uns livros didáticos da autora Magda Soares, o que constatamos então é que a alfabetização e o letramento precisam andar juntos em busca da formação do indivíduo de forma que o torne capaz de fazer uso das práticas sociais. Como afirma Soares (2003) que os processos de letramento e de alfabetização estão ligados, e por vezes se confundem, mas, porém possuem as suas diferenças.

No entanto alguns autores se opõem ao uso do termo letramento, e defendem a ideia de que os conceitos do letramento estão implícitos no termo alfabetização. Para Kleiman (2007) pensar desta forma é uma simplificação, pois o termo letramento é carregado de significados e associações, como por exemplo, a nova relação com a oralidade e com linguagens não- verbais.

Para esclarecer o que é alfabetização Kleiman (2007) afirma que a alfabetização é uma prática, e como toda prática é especifica a uma instituição, que por sua vez envolve saberes, a organização se dá dentro do ambiente escolar e a aprendizagem se realiza em um contexto de forma sistemática, onde o professor ensina as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos alunos. A alfabetização comporta um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, sendo um processo de aquisição das primeiras letras envolve uma sequência de operações cognitivas, estratégias e modos de fazer. Desta forma o processo de alfabetização envolve uma tríade que se complementa no aspecto físico-motor, mental e emocional de uma criança. A alfabetização é uma condição necessária para que alguém seja considerado letrado, mas não é suficiente. Portanto podemos afirmar que a alfabetização tem características específicas, que se diferenciam do letramento, entretanto é parte integrante dele.

A complexidade do termo letramento envolve um conjunto de habilidades e competências do sujeito que lê. “Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a escrita.” (Kleiman, 2007, p.18)

A concepção de letramento engloba eventos que se relacionam com as práticas sociais de leitura e de escrita, por isso, a autora os denomina como eventos de letramento:

> “Concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento*.” (SOARES, 2002, p.03)

A alfabetização e o letramento têm as suas diferenças em suas práticas dentro e fora do ambiente escolar. As práticas de letramento fora da escola são colaborativas e as práticas de alfabetização têm caráter individual de aquisição da língua escrita. Os momentos em que as pessoas falam sobre livros e textos e que envolvem a compreensão do que foi lido é um evento de letramento. Nos eventos de letramento organizados pela maioria das instituições as pessoas interagem de maneira coletiva, mas no ambiente escolar tradicional o que é importante é a participação individual do aluno.

Portanto (Kleiman 2007) ressalta que a escola pode promover eventos de letramento semelhantes as práticas sociais de outras instituições, para que o aluno possa trazer conhecimentos sobre as práticas sociais que conhece para dentro do ambiente escolar, e assim facilitar as adequações, adaptações e transferências que ele poderá fazer nas situações da vida real.

Um evento de letramento é considerado colaborativo por envolver atividades da vida social que “envolve mais de um participante e os envolvidos tem diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.” (Kleiman, 2007, p.23)

As práticas de letramento realizadas fora do ambiente escolar variam de acordo com a situação em que são realizadas as atividades de uso da língua escrita.

> Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação. (Kleiman, 2007, p.23)

Devido ao caráter situado das práticas de letramento fora do ambiente escolar, elas são consideradas heterogêneas, pois variam de acordo com os participantes, as relações entre eles, os objetivos e intenções, e as instituições com as quais interagem, e essa mobilização determina diferentes recursos e saberes sobre a escrita.

Na escola é possível criar práticas de letramento que envolve habilidades e competências necessárias para a participação de eventos que sejam importantes para a inserção e participação social, ensinando como se pode agir nos eventos de instituições que usam as práticas de letramento e criando e recriando em sala de aula situações que permitam aos alunos participar de maneira efetiva de práticas letradas.

Quando a criança começa o processo de alfabetização inicia-se também uma atividade analítica em relação à linguagem, pois durante a aprendizagem analisa a fala em palavras, em certos momentos em sílabas e em outras situações as sílabas em fonemas. Este tipo de atividade analítica não é fácil para uma criança que não conhece a função da escrita, por não ter a possibilidade de entrar em contato com a escrita em ambientes extra-escolares ou em brincadeiras. A escola separa as práticas letradas de suas instituições de origem, a literária, jornalística e científica, dando um enfoque descontextualizado e uniforme a todos os textos independente de sua origem, no entanto isso não significa que as práticas na escola não sejam situadas. A mais importante agência de letramento da sociedade, a escola, trabalha com práticas situadas e enfoca análise de elementos como sílabas, palavras, frases e textos. “A escola é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras.” (Kleiman, 2007, p.38)

O fracasso do ensino da escrita às crianças das classes populares, que não tem um ambiente de formação letrado em sua família, fornece subsídios para a conclusão de que “está na hora de substituir ou complementar os fazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições.” (Kleiman, 2007, p.38). Uma forma de realizar essa mudança é reproduzir em sala de aula as características da prática na situação original. Sendo assim as atividades analíticas em que a criança escreve e lê para aprender, se relacionariam com a prática letrada, mantendo sua característica de atividade que tem como finalidade o ensino e a aprendizagem da escrita e seus objetos e objetivos. Os conceitos de letramento e de oralidade referem-se aos usos da linguagem, tendo uma relação de continuidade.

> O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita. (Kleiman, 2007, p.45)

As relações de complementação e sobreposição entre a fala e a escrita acontecem em práticas letradas em sala de aula na mediação do professor com a finalidade de ajudar a criança a construir um sentido ou introduzir um novo gênero. Com o objetivo ensinar aos alunos os diversos elementos de um sistema de signos e significados que é a língua escrita. O domínio e a aquisição da língua escrita permitirão ao aluno participar de maneira efetiva das práticas de letramento em outras instituições. Neste sentido torna-se importante adicionar textos comuns que fazem parte do cotidiano e de suas relações sociais nas atividades escolares.

Trabalhando desta maneira o professor é um agente de letramento (Kleiman 2007) que desenvolve suas atividades fundamentadas no conhecimento, nas descobertas, nos saberes, nas técnicas, nas estratégias, nas tradições e representações sobre a escrita do aluno e de sua família usando o conhecimento cotidiano. O método que tem característica dinâmica e que é capaz de abranger as necessidades de um aluno que “participa das práticas sociais de uso da linguagem e escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita” é o projeto, pois articula as práticas de letramento. (Kleiman, 2007, p. 54)

O processo de letramento pode ter início com práticas que tem o objetivo comum de uma atividade de leitura, até chegar as atividades de leitura do entorno

da sociedade. O ensino da leitura como uma prática social, pode ser ampliado e incluir diversos tipos de leitura, sendo assim o letramento no âmbito escolar envolve estratégias e capacidades que podem ser usadas em diversos textos que circulam em outras instituições.

As práticas de letramento realizadas em instituições específicas têm objetivos sociais que são importantes para o sujeito que participa da situação. E as práticas de letramento escolares têm o objetivo de desenvolver as habilidades e competências dos alunos, e esse fator pode ser, ou não, importante para o estudante. Essa discrepância afeta diretamente a relação do sujeito com a língua escrita, pois as pessoas que vem de comunidades onde a escrita é pouco utilizada apresentam maiores dificuldades.

Portanto Soares (2003) ressalta que o processo de alfabetização precisa se desenvolver num contexto de letramento, onde a leitura e a escrita tenham sentido, com a efetiva participação dos indivíduos em vários eventos que possam propiciar o desenvolvimento de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita.

De acordo com Mortatti (2007) o termo letramento está disseminado, sendo assim não implica coincidência de significados no que se refere a conceitos e correspondentes práticas pedagógicas, porém não significa que a relação entre alfabetização e letramento foi esclarecida.

Neste contexto ressaltamos que o psicólogo russo Vigotski que nasceu em 1896 e morreu em 1934 já falava sobre a função social da escrita, como uma prática que necessita de sentido, de significado e de relação com a vida social da criança, ou seja, falava sobre o letramento que está atualmente em discussão na área educacional, no entanto com outras palavras.

O sistema de escrita constitui um simbolismo direto, e isso significa que o sistema de escrita é formado por signos que representam sons e palavras da linguagem falada. Portanto a aquisição desse sistema não ocorre de forma mecânica, mas sim por meio da compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança. Sendo assim o processo de aquisição da linguagem escrita é histórico. O desenho que as crianças fazem é um estágio preliminar no

desenvolvimento da linguagem escrita, pois o desenvolvimento dos rabiscos para o uso de grafias como sinais tem significado.

Vigotski (1998) ressalta a importância de organizar ensino de maneira que a criança entenda a leitura e a escrita como algo necessário para sua vida, como uma atitude cultural complexa, porém de forma natural e que tenha significado para ela.

A escrita deve ter significado para as crianças, para que a necessidade intrínseca desperte nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos ter certeza que “ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (VIGOTSKI, 1998, p.156)

1.3 METODO FÔNICO

O método fônico de alfabetização é caracterizado pela marcha sintética, e do mesmo modo considerado como fonético, foi conhecido no Brasil no século XIX, e sua base para o ensino é o código alfabético e a relação entre grafema e fonema.

De acordo com esse método a alfabetização ensina a decifrar o código alfabético, com o objetivo de que o aluno aprenda a decodificar e codificar fonemas e grafemas, tornando-o capaz de ler qualquer palavra. Neste sentido o cérebro registra palavras pela via visual e pela via fonológica, e um bom leitor não depende do contexto para identificar as novas palavras.

> Reconhecer palavras de forma precisa e fluente requer o uso de conhecimento de fônica. A capacidade de ler palavras, por sua vez, explica uma parcela substancial do desempenho posterior em leitura. Os bons leitores são aqueles que não dependem principalmente do contexto para identificar novas palavras. Quando estes bons leitores encontram uma palavra desconhecida, eles decodificam a palavra, dizem o nome e atribuem o sentido a palavra identificada. O contexto só ajuda a encontrar o sentido da palavra depois que a palavra foi identificada pelos outros processos. (OLIVEIRA, 2004, p.346).

Em busca de explicações e propostas de solução para a crise de alfabetização brasileira, publicou-se o livro Alfabetização: método fônico de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla.

Este livro mostra a produção do método fônico que propõe a introdução do texto de acordo com a habilidade que a criança adquiriu para decodificar os grafemas e os fonemas, a partir do momento em que ela é capaz de usar de forma sistemática a consciência fonológica e fazer correspondências entre grafemas e fonemas. Sendo que a consciência fonológica é a capacidade de identificar os sons e a consciência fonêmica é a capacidade de identificar que as palavras têm sons.

Em contrapartida o método global afirma que a alfabetização deve iniciar-se pela introdução de textos complexos, antes que a criança aprenda a decodificar e a codificar, sem o ensino sistemático da relação correspondente entre grafema-fonema. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2007, p.6)

De acordo com Capovilla baseado em um teórico chamado Frith o modelo de desenvolvimento de leitura tem três estágios no processo de aquisição da leitura e da escrita. O primeiro é o estágio logográfico no qual a criança percebe a palavra

escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente. ”Na fase logográfica, a criança faz reconhecimento visual direto com base no contexto, na forma e na cor, mas não atenta às letras, exceto a primeira.” (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2007, P.18)

No primeiro estágio logográfico, a criança vê o texto como um desenho, e não como uma escrita alfabética, sendo assim o código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras, que são chamadas de grafemas e seus respectivos sons da fala, que são chamadas de fonemas. Desta forma a leitura é o reconhecimento visual global de uma série de palavras comuns encontradas frequentemente no cotidiano. O reconhecimento das palavras acontece devido ao contexto, ao formato e a cor da palavra, como um desenho, porém não ocorre decodificação das palavras e a segmentação das letras componentes, e consequentemente não há a conversão das letras em sons.

Desta forma a escrita é uma produção visual global, como um desenho, e a escolha e a ordenação das letras não possuem relação com os sons da fala. Essa estratégia de leitura exige muito da memória visual e acabaria levando a erros grosseiros, para que isso não ocorra os professores desenvolvem seu trabalho no sentido de auxiliar as crianças a passar para o segundo estágio.

O segundo estágio é o alfabético no qual a criança aprende a fazer a decodificação grafofonêmica. “Na fase alfabética, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica e passa a ler pseudopalavras e palavras, desde que sejam regulares grafofonemicamente.” (A Capovilla e F. Capovilla 2007 p.18)

No estágio alfabético, ocorre o fortalecimento entre o texto e a fala, primeiramente em relação à escrita e, posteriormente em relação à leitura. No processo de escrita acontece a relação entre as letras e os sons da fala, sendo que na leitura, a seleção e a sequencia das sílabas e dos fonemas durante a pronúncia é controlada pelas sílabas escritas e dos grafemas do texto. Isso acontece quando as crianças são expostas a atividades que buscam a correspondência entre as letras e os sons. Desta maneira é possível fazer a relação entre os sons e as palavras no processo de aprendizado da escrita alfabética e inicia-se a codificação fonografêmica, isto é, a relação entre as palavras pronunciadas e as letras correspondentes.

O terceiro é o estágio ortográfico no qual ocorre o desenvolvimento da rota lexical, neste a criança aprende a fazer uma leitura visual direta de palavras que ela já conhece e, portanto reconhece com alta frequência.

No estágio ortográfico a criança identifica palavras com irregularidades nas relações entre os grafemas e fonemas, ou seja, as palavras que fogem as regras, entendendo que é necessário memorizar essas palavras para um bom desempenho na leitura e na escrita que por meio da analise morfológica permite apreender o seu significado avançando no processo de sintaxe.

> Neste ponto, seu sistema de leitura pode ser considerado completo e maduro, e a criança passa a tirar vantagem crescente da freqüência com que as palavras aparecem, conseguindo lê-las com cada vez maior rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual direto (isto é, pela estratégia lexical), e não mais exclusivamente por meio de decodificação (isto é, pela estratégia fonológica). (A CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2007, P.17-18)

Neste último estágio a criança tem a capacidade de fazer uso de estratégia lexical, no entanto não abandona os estágios anteriores. Sendo que utiliza o estágio que for conveniente de acordo com as dificuldades encontradas em qualquer tipo de material para leitura ou para escrita.

> “Pelo mesmo princípio, mas no sentido inverso, a criança começa a ser capaz de fazer leitura por decodificação grafofonêmica, ou seja, convertendo as letras em seus respectivos sons e, então, repetindo mais rapidamente a seqüência toda de sons para si mesma, para que consiga entender o que está lendo, como se estivesse ouvindo uma outra pessoa falando.” (A CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2007, P.16-17)

Sendo assim a criança aprende a decodificar no processo de leitura transformado as letras em sons correspondentes e a codificação no processo de escrita convertendo assim os sons da fala em grafemas correspondentes. Dominando este processo a criança será capaz de escrever qualquer palavra ou pseudopalavra, que é uma sequência de letras em combinações embora não tenham significado, quando está pronta para ler e escrever pseudopalavras e apta a ler e escrever qualquer palavra nova.

O processo de decodificação por grafofonêmica e codificação por fonografêmica é considerado lento e passível de erros em palavras irregulares nas relações entre letras e sons. Mas com a familiarização da criança com essas palavras pode superar essa dificuldade e com a prática é capaz de processar

agrupamentos maiores de letras, processando palavras inteiras e lendo-as de memória. Desta maneira passa do segundo estágio para o terceiro.

De acordo com Antunes e Costa (2007) o método fônico possui suas vantagens, pois quando há uma relação equivalente entre o fonema e a escrita a aprendizagem ocorre de forma satisfatória. Como uma maneira de superar as lacunas deixadas por esse método foi desenvolvida variações alterando a forma de apresentar os fonemas, inserindo palavras significativas vinculando-as a imagem procurando relacionar uma letra ao som.

A principal crítica feita aos métodos sintéticos é que impedem que a criança apreenda o sentido do que se lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura.

O método fônico é criticado por sua forma mecanicista e repetitiva, isto é, um método que não gera motivação e seu objetivo é capacitar a criança a codificar e decodificar fonemas e grafemas tornando-a capaz de ler qualquer palavra. As cartilhas utilizadas para alfabetizar baseadas pelo método fônico não ensinam o que é um texto e nem as suas funções sociais.

Alguns equívocos dos autores do livro “Alfabetização: método fônico” é exposto por Mortatti (2008) em seu artigo A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.

O primeiro equívoco se trata de considerar o método fônico um novo método de alfabetização, no entanto, ele tem semelhanças com o método alfabético-silábico; o segundo refere-se as cento e trinta atividades propostas para implementação do método fônico que são pautadas nos métodos sintéticos; considera-se o método anacrônico; a superioridade do método fônico defendida pelos autores não se confirma na bibliografia publicada sobre a alfabetização nos últimos 80 anos; a crise da alfabetização não pode ser atribuída somente a influencia do construtivismo sobre a educação; o método não é uma fórmula milagrosa para resolver os problemas do desemprego no Brasil, e que a alfabetização não pode ser considerada uma questão técnica e, é um erro desvincular a educação e a alfabetização dos fatores macroeconômicos e socioculturais.

2. CADERNOS CEALE.

Nos últimos dez anos a produção acadêmica sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita cresceu consideravelmente. Dentre elas podemos destacar os documentos teórico-práticos elaborados pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e que participam do Ceale (Centro de Leitura e Escrita) da mesma instituição.

A autora Magda Becker Soares em uma entrevista dada a revista Educação ressaltou a importância do Ceale que completou 20 anos em 2010, a pesquisa inicial foi sobre a “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e nessas duas décadas de existência do grupo se ampliou, diversificou, cresceu e permaneceu trabalhando em várias frentes, com um papel de relevância na questão da alfabetização e do letramento.

O objetivo do grupo é trabalhar para a socialização do conhecimento produzido, atuando junto às escolas públicas, para que o conhecimento chegue até as professoras que estão em sala de aula.

Neste trabalho destacamos a coletânea de seis cadernos do referido grupo, por apresentar um avanço qualitativo nos debates e encaminhamentos do processo de alfabetização.

Caderno número um: Ciclo Inicial de Alfabetização.

O primeiro caderno Ceale discute o analfabetismo na escola, a alfabetização no Brasil, a organização da proposta de alfabetização por ciclos e os métodos.

O fracasso escolar é demonstrado por índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que demonstram que a escola produz analfabetos e analfabetos funcionais. O fracasso na alfabetização mostrado pelos dados do SAEB e do PISA é maior entre as crianças que moram em regiões com os piores indicadores sociais e econômicos, que são crianças que na maioria das vezes já trabalham e são negras. Isto significa que o problema do analfabetismo, tem origem política e estão

intrinsecamente ligado as questões da desigualdade social, da injustiça social e da exclusão social. E define a alfabetização como: Em síntese: alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos. (CEALE UM, 2003, p.16)

Porém o conceito foi ampliado e hoje quem é considerado alfabetizado é aquele que consegue fazer uso social das práticas de leitura e de escrita. O letramento “serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.” (CEALE UM, 2003, p.17)

Os dados do SAEB mostram que algumas crianças são alfabetizadas, mas não são letradas, pois não conseguem fazer uso social das práticas da leitura e da escrita dentro da escola e por conseqüência são prejudicados no desenvolvimento de habilidades da escrita e de outros conteúdos.

A discussão sobre o problema sobre os ciclos e programas de correção de fluxo, que muitas vezes é feita sem o consentimento do professor e não tem o acompanhamento necessário para que haja processo desse aluno. Sendo assim os ciclos muitas vezes têm a função de acabar com o problema da reprovação sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos. E por outro lado mostra uma série de implicações positivas na implementação dos ciclos.

O analfabetismo tem sido explicado como um problema de metodologias baseadas na teoria construtivista e no conceito de letramento, e desemboca na defesa do método fônico, mas com metodologias baseadas na construção da consciência fonológica, na análise da relação entre letras e sons, no desenvolvimento da fluência da leitura, do vocabulário e da compreensão. No entanto os autores deste caderno acreditam que os problemas da alfabetização não se resolvem facilmente apenas com a mudança de método, ou com um método seguro e eficaz. E sim dependem de uma organização coletiva das escolas e das redes de ensino, com o desenvolvimento de critérios mínimos de aprendizagem em uma série ou ciclo, estabelecendo formas de diagnóstico e de processos de intervenção.

O fato de os programas curriculares de estados e municípios, bem como de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) adotarem os conceitos de letramento e a teoria construtivista não significa essas metodologias se concretizam de forma efetiva dentro da sala de aula. Essa tese pode ser comprovada pela opção que os

professores adotam na escolha de livros didáticos. Esses materiais organizam-se com princípios do método silábico, que são compostos inicialmente por vogais, composição das famílias silábicas e posteriormente sílabas simples e compostas, buscando a relação entre grafemas e fonemas, no entanto se distancia do método fônico.

Neste caderno Magda Soares demonstra os pontos positivos da teoria construtivista e estudos baseados no letramento para a alfabetização e os equívocos que são cometidos. Portanto a questão metodológica tem considerável importância na questão do fracasso no campo da alfabetização, e em certa medida o fracasso se dá pela falta de equilíbrio entre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas. No entanto não será a escolha do método que resolverá a questão do fracasso da alfabetização

Para que o fracasso da alfabetização seja minimizado é necessário que as redes de ensino priorizem a capacitação dos professores alfabetizadores, para que eles sejam um dos mais capacitados e valorizados da escola, e o trabalho coletivo precisa ser a base do trabalho pedagógico. E os professores precisam ter consciência de que as crianças das escolas públicas, que estão expostas aos processos de exclusão social são capazes de aprender e que elas não possuem deficiências cognitivas, linguísticas, culturais ou comportamentais.

Caderno número dois: Alfabetizando

Este caderno orienta os professores que trabalham com o ciclo inicial da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as questões relacionadas a alfabetização e o letramento. Está organizado em cinco eixos de discussão que abrangem a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção escrita e o desenvolvimento da oralidade.

O seu objetivo é proporcionar ao professor uma reflexão e discussão do professor que alfabetiza sobre o que a criança tem a capacidade de realizar em diferentes períodos do ciclo. “O objetivo maior desta proposta é contribuir para a

operacionalização e instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização.” (CEALE DOIS, 2004, p. 9)

A proposta deste envolve questões sobre o processo de apropriação do sistema alfabético e das capacidades necessárias para a leitura, produção de textos escritos, a compreensão e produção de textos orais, abrangendo as ocasiões de uso e estilos de linguagens diferenciadas. E foi organizada para ser desenvolvida em um ciclo de três anos, com o objetivo que o processo de aprendizagem da criança possa contemplar um tempo amplo e flexível para desenvolvimento das capacidades que ela necessita construir. Esta proposta não tem a intenção de ser confundida com um programa ou uma relação que deve ser seguida de maneira rígida ou externa ao processo de ensino e aprendizagem.

A intenção deste caderno é apresentar ao professor as definições de capacidades linguísticas que os alunos devem desenvolver de forma gradual no Ciclo Inicial de Alfabetização e do que ele pode realizar a cada período do desse Ciclo. Auxiliando o trabalho do docente para a orientação quanto aos objetivos e as metas de aprendizagem dos alunos em cada Ciclo. Para ajudar o professor definir com base no que aluno já desenvolveu o que precisa ser introduzido, retomado, trabalhado e consolidado.

Neste sentido a valorização da língua nas diferentes situações sociais, auxilia a reflexão do aluno sobre as possibilidades de uso da língua.Para que ele compreenda a cultura escrita, no que diz respeito aos seus valores, ações, procedimentos e instrumentos, o que acontecerá mediante um processo de integração ao mundo letrado. Esse processo auxilia os alunos na compreensão dos usos sociais da escrita, e gera práticas e necessidades de leitura e escrita que farão as aprendizagens escolares significativas.

Neste contexto a valorização dos usos e funções da escrita e da leitura e suas inúmeras possibilidades, abrem um leque escolha para que os alunos participem das práticas sociais de leitura e da escrita, e a compreensão e o interesse pelo aprendizado tornando-o significativo.

Muitas crianças chegam ao ambiente escolar sem ter tido a oportunidade de entrar em contato com os meios de circulação da escrita, portanto é na escola que elas perceberão as funções e como usar os instrumentos da escrita e suas funções sociais, as convenções gráficas e o uso de diferentes tipos de letra. Sendo assim essas questões necessitam ser abordadas em sala de aula, devido a sua

importância para a aprendizagem, para que os alunos possam se apropriar desses conhecimentos no início do processo de alfabetização. A aquisição da habilidade da escrita é uma atividade que exige um trabalho cognitivo, motor e de raciocínio, e quando associada ao conhecimento da cultura escrita possibilita a aprendizagem de forma significativa quando o aluno percebe a possibilidade de comunicação entre as pessoas.

Desta forma o aluno percebe que: “A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela.” (CEALE DOIS, 2004, p.42)

No processo de leitura os alunos adquirem capacidades de decifração do código escrito, de compreensão desse código e a produção de sentido, abrangendo capacidades necessárias para a sua participação nas práticas sociais e letradas que contribuem para o seu letramento.

Muitas crianças chegam ao ambiente escolar sem saber como se escreve, por que se escreve e para que se escreve. E segundo o caderno Ceale:

> A produção escrita é concebida aqui como ação deliberada da criança com vista a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor. (CEALE DOIS, 2004, p. 49)

Em nossa sociedade, as pessoas escrevem para registrar e conservar informações e perpetuar os conhecimentos, para documentar compromissos, para divulgar conhecimentos. A partir do momento que as crianças entendem a função social da leitura e da escrita o seu aprendizado tem significado.

De acordo com o caderno Ceale faz pouco tempo que foi reconhecido a importância da linguagem oral dos alunos com o objeto de estudo e atenção que deve ser desenvolvida na escola. E a escola pode contribuir para:

> Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos. (CEALE DOIS, 2004, p.58)

A participação de atividades em sala de aula que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral na forma padrão com o intuito de formar os cidadãos.

Caderno Ceale número três: Preparando para a sala de aula.

Este caderno discute os métodos para a alfabetização e se divide em cinco eixos. O primeiro eixo debate o perfil de professores e outros profissionais do Ciclo Inicial de Alfabetização, os critérios para sua seleção e sua formação continuada. Segundo eixo destaca o planejamento do trabalho em sala de aula e a organização de atividades em torna da alfabetização. O terceiro eixo discute o lugar da discussão metodológica no conjunto de decisões relacionadas à alfabetização. O quarto eixo debate a escolha e a utilização de livros didáticos no ciclo inicial de alfabetização. O quinto eixo discute a integração das famílias ao trabalho desenvolvido pelas escolas na alfabetização.

O primeiro eixo propõe uma discussão sobre a relevância dos profissionais que estão envolvidos com o trabalho de alfabetização nos anos iniciais, dando ênfase nos critérios que as escolas utilizam para a escolha ou a indicação dos professores alfabetizadores e dos outros profissionais que trabalham no apoio aos docentes, que trabalharão com a coordenação, supervisão e orientação dos projetos de alfabetização. O professor alfabetizador tem uma identidade própria e necessita ser reconhecido pela importância do trabalho que realiza, sendo que o conteúdo da alfabetização é tão complexo quanto os demais conteúdos desenvolvidos em outros ciclos e níveis de ensino, e esse profissional deve possuir uma competência e sensibilidade para trabalhar com crianças em fase de alfabetização. O professor que leciona na escola pública tem um desafio de promover o convívio e o trabalho com a diversidade e com a diferença, seja nas dimensões sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero e ainda de ritmos de aprendizagem como descrito no trecho abaixo:

> Essa pluralidade se desdobrará em dimensões sócio-culturais e econômicas, étnico-raciais ou ainda de gênero, quando se pensa em possíveis diferenças de oportunidades de interação e de desempenho entre meninos e meninas. As diferenças também dizem respeito aos ritmos de aprendizagem (entre aqueles que são mais informados e estão mais

> avançados e aqueles que estão menos avançados no conhecimento escolarizado). As diferenças podem, ainda, ser mais desafiadoras se o professor estiver envolvido com a inclusão de crianças com necessidades especiais – o que exigirá que demande recursos e preparação adicional para as ações nas quais se sente despreparado ou inseguro. (CEALE TRES, 2004, p. 10)

Para enfrentam esses desafios os professores precisam compreender que por mais que tente o reagrupamento de alunos, sempre terá uma turma heterogênea e para realizar o seu trabalho terá que adaptar-se as necessidades e ao nível deles. O professor precisa acreditar no potencial de aprendizagem de seus alunos independente de sua origem social e cultural estimulando a auto-estima dessas crianças, e desenvolver atividades de pesquisa em sua área e socializar esse conhecimento. O seu trabalho precisa ser coletivo e compartilhado articulando-se assim ao trabalho da coordenação pedagógica. E é preciso aperfeiçoar-se constantemente por meio de formação continuada.

O segundo eixo ressalta a importância do planejamento e a organização de atividades em torno da alfabetização, pois é por meio da organização do trabalho docente e das atividades realizadas em sala que a escola afirma a sua autonomia e o seu saber específico. O planejamento possibilita a ampliação do saber, da autonomia, do controle do trabalho e da análise e reflexão dos problemas encontrados, e por meio da sistematização do trabalho docente e da continuidade das aulas que o docente atinge suas metas e seus objetivos em relação a aprendizagem dos alunos.

O terceiro eixo discute o lugar da discussão metodológica que nas ultimas décadas perdeu o seu espaço para a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento. As decisões metodológicas ultrapassam a discussão sobre a escolha de métodos, pois envolvem procedimentos como a “definição de capacidades dos alunos a serem atingidas, a organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, a escolha de materiais, de atividades pedagógicas e de formas de avaliar.” (CEALE TRES, 2004, p.35) Os encaminhamentos dependem de uma construção feita no coletivo sobre o processo de alfabetização e de uma política mais ampla organizada por ciclos.

O quarto eixo debate a escolha de livros didáticos que se relaciona de forma intrínseca com as decisões sobre os métodos de alfabetização, pois o livro é considerado um instrumento de apoio ao trabalho do professor e depende de

questões das políticas. Pesquisas revelam que os livros escolhidos pelos professores têm princípios dos métodos fônicos e silábicos.

O quinto eixo debate a integração das famílias ao trabalho desenvolvido pelas escolas na alfabetização. Os projetos político-pedagógicos enfatizam a importância da participação dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem, mas no cotidiano escolar aparecem resistências e dificuldades na interação entre a família e a escola.

Caderno Ceale número quatro: Acompanhando e avaliando.

Este caderno é dividido em três seções, a primeira discute a revisão da concepção de avaliação para que esteja compatível com o sistema de ciclos, a segunda seção debate sobre os instrumentos para diagnóstico e avaliação no Ciclo Inicial de Alfabetização e a terceira discute as tomadas de decisão: reagrupamentos dinâmicos e estratégias de intervenção.

A avaliação educacional ampliou seu conjunto de referências sobre as ações e as estratégias avaliativas, buscando articulação com as concepções alternativas e reformas educativas, que adotaram o programa de ciclos, sendo assim a avaliação assume uma dimensão de formação. Tem uma proposta que busca se ajustar as especificidades educativas dos alunos em relação ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. E desta forma a avaliação é uma fonte de informação que auxilia na formulação de práticas pedagógicas e servem de registro que incorporam referências descritivas sobre o desempenho dos alunos no decorrer do processo buscando as progressões e refutando as rupturas. A avaliação tem sua dimensão técnica ou burocrática e sua dimensão formativa ou continuada com função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa.

A segunda ressalta que a primeira ação educativa essencial ao processo de avaliação é o diagnóstico, que se caracteriza pelo conhecimento de dados sobre a aprendizagem do aluno com o intuito de investigar os objetivos e capacidades que se pretende avaliar. Os ciclos têm como objetivo geral de desenvolver as capacidades dos alunos em cada eixo. Para isso a distribui os conteúdos em blocos em função dos critérios de cada área. E seus critérios de avaliação se organizam

pelo tipo e grau de aprendizagem em relação a cada bloco de conteúdos e capacidades avaliadas.

A terceira seção fornece orientações sobre aos reagrupamentos dinâmicos e estratégias de intervenção, com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos ao longo do processo e estabelecer critérios para reagrupar os alunos. As orientações auxiliam na intervenção do professor na organização dos grupos e para que os alunos aprendam a observar critérios para a escolha. A definição do número de integrantes do grupo, visto que grupos muito numerosos que acaba dificultando o trabalho, que acaba se tornando tarefa de dois os três pessoas. E por fim os critérios para a seleção dos participantes do grupo que devem ser flexíveis e variados e com trabalho definido.

Sendo assim o professor necessita balizam seu trabalho pelas dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de aprendizagem. Com a possibilidade de reflexão do docente sobre a descentralização das dificuldades nos alunos e avaliar as dificuldades e lacunas referentes ao ensino.

Caderno Ceale número cinco: Avaliação diagnóstica

Esse Caderno desenvolveu-se em torno da avaliação diagnóstica da alfabetização e se divide em três eixos: o primeiro é uma matriz de referência para a avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização; o segundo é um instrumento de avaliação diagnóstica que traz exemplos de questões relacionadas às capacidades discriminadas na matriz de referência; o terceiro apresenta sugestões de como utilizar o instrumento, para análise e registro dos resultados da avaliação e para comunicação desses resultados aos pais e alunos.

O primeiro eixo tem como objetivo propiciar subsídios para a avaliação diagnóstica de aprendizagem dos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização, definindo as capacidades esperadas para esse Ciclo e apresentando um instrumento de avaliação.

No segundo eixo que é o instrumento de avaliação diagnóstica apresenta sugestões de atividades, que estão organizadas no formato de fichas para garantir flexibilidade, a mediação feita pelo professor determina a distribuição do tempo que é destinado a cada grupo de atividades, na seleção das atividades que o professor julga adequada ao nível de sua turma.

O terceiro eixo apresenta sugestões para utilizar o instrumento avaliativo e ressalta que o mesmo só chegará aos seus objetivos se os resultados forem analisados, comunicados e utilizados para orientar o planejamento. Outro fator relevante é a maneira de comunicar os alunos sobre os resultados da avaliação que poderá ser feita por meio de fichas descritivas, gráficos, relatórios, e independente do resultado é necessário estabelecer metas para a aprendizagem. Ao adotar uma prática de avaliação formativa envolve o compromisso de comunicar aos pais ou responsáveis o objetivo do trabalho pedagógico, para assim reconstruir o compromisso entre a família e a escola.

Caderno Ceale número seis: Planejamento da alfabetização

O caderno Ceale número seis é dividido em quatro partes, a primeira discute a questão sobre a avaliação diagnóstica, a análise de seus resultados e as possíveis metas para o plano de trabalho, a segunda debate a distribuição das metas e as atividades de alfabetização e sua distribuição no tempo, a terceira parte discute as formas de organização dos alunos, os objetivos e as possibilidades de aprendizagem, e a quarta e última discute os objetivos e possibilidades de aprendizagem, letramento e interdisciplinaridade.

A primeira parte traz questões fundamentais sobre a avaliação diagnóstica com o objetivo de conhecer a turma, a partir disso se estabelece a organização do trabalho como atividades adequadas ao nível da turma, respeitando o nível de autonomia dos alunos com relação a escrita e a leitura, é realizado o registro dos resultados é relevante. A partir da análise dos resultados do diagnóstico, ocorre a elaboração das decisões a respeito do trabalho que será desenvolvido com a turma

respeitando os conhecimentos e as capacidades linguísticas que os alunos possuem ou que ainda vão desenvolver.

A segunda parte do caderno discute a distribuição das metas e as atividades de alfabetização realizadas para alcançar os objetivos do trabalho desenvolvido no campo da alfabetização. Toda a turma deve dominar as capacidades básicas da alfabetização para que posteriormente possam atingir níveis de aprendizagem progressivamente mais adiantados que serão desenvolvidas ao longo dos anos iniciais do ciclo. O planejamento do processo de alfabetização deve contemplar dois níveis, um planejamento anual e mais amplo e outro com atividades diárias de rotina. Deste modo o planejamento, flexível e dinâmico, baseado na avaliação diagnóstica favorece o progresso dos alunos em suas aquisições no âmbito da leitura e da escrita e promove a interação com novas aprendizagens.

A terceira parte debate a questão das formas de organização dos alunos, visando atingir os objetivos propostos e as possibilidades de aprendizagem. Para tanto é necessário organizar formas de trabalho que permitam que os alunos participem de discussões, cooperações e parcerias na resolução das tarefas, para que assim possam adquirir autonomia.

A quarta parte discute a questão do letramento e a interdisciplinaridade. A alfabetização na sociedade contemporânea deve proporcionar ao aluno capacidades que vão além da codificação e decodificação do sistema de escrita, permitindo a inserção de maneira progressiva nas relações com as práticas sociais da leitura e da escrita.

O planejamento para uma turma de alfabetização precisa contemplar outras áreas do conhecimento do currículo, isso pode ocorrer com a estruturação por unidades didáticas visando a integração de experiências, de conhecimentos prévios e aprendizagem dos alunos com os conceitos que serão desenvolvidos em cada disciplina. Sendo assim a língua é vista como objeto e instrumento de aprendizagem, que possibilita aos alunos o domínio do sistema de representação e das capacidades linguísticas e comunicativas que são indispensáveis para o uso da leitura e da escrita em situações sociais. E se torna instrumento, pois por meio dela os alunos podem adquirir outros conhecimentos sendo eles escolares ou inseridos no contexto social. Desta forma a alfabetização e o letramento reforçam considerações:

> Essas considerações reforçam um aspecto bastante enfatizado no segundo caderno desta coleção: atribuímos à alfabetização e ao letramento um lugar central, porque compreendemos essas duas dimensões do aprendizado da língua escrita como parte integrante do processo de conhecer o mundo, tal como construído pelas diferentes áreas de conhecimento que se dedicam a seu estudo. Assim, ensinar a ler e escrever é também possibilitar o acesso aos significados que historicamente se construíram e se constroem para a realidade. (CEALE SEIS, 2005, p.41)

No entanto uma dificuldade no planejamento para a integração entre alfabetização e letramento para a formação de leitores e produtores de texto é o acesso limitado dos alunos dos meios populares à produção escrita, na sua vida diária. Portanto é no ambiente escolar que o aluno terá a possibilidades de se familiarizar com diferentes tipos de gêneros textuais.

Sobre o tema interdisciplinaridade o caderno propõe a organização do processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos temáticos “supõe uma forma diferenciada de produção, apropriação e socialização de conhecimentos, na qual os limites entre áreas curriculares se tornam menos relevantes.” (CEALE SEIS, 2005, p.49)

E desta maneira o que terá destaque é o objeto ou o objetivo em comum, que será abordado com um encaminhamento colaborativo e global, utilizando para isso textos ou produção de diversos campos do conhecimento, para explorar diversas áreas curriculares. Sendo assim um dos desafios enfrentados no planejamento e na execução do trabalho seria a maneira de identificar e reproduzir os textos sobre os temas escolhidos e adequá-los aos objetivos do trabalho que se almeja desenvolver. Seguidos de uma reflexão sobre os critérios que se deve considerar na avaliação e na adequação dos textos ao nível da turma.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR.

A Educação Popular defende a formação do indivíduo para a aquisição da conscientização sobre o mundo circundante. “A educação popular é uma prática social que lida basicamente com o conhecimento das camadas populares e dos agentes” (COSTA, 1984, p.19)

E tem como objetivo atender os interesses das classes populares, uma vez que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, buscando uma ampliação de conhecimentos necessários ao seu crescimento e a ampliação da consciência de classe. Como afirma WANDERLEY: “(...) a educação popular aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe.” (WANDERLEY, 1985, p. 63)

Assim a educação popular é um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenados gerando princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo e concomitantemente uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa.

Sendo um fenômeno de produção e apropriação da cultura dominante, por meio um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada em teoria científica, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais com o intuito de que a classe popular se apodere dos conhecimentos científicos e possa fazer uso deles de forma efetiva para gerar a transformação por meio da apropriação do conhecimento científico.

Considerando que os alunos que frequentam a escola pública são os filhos dos trabalhadores, das classes populares, que não possuem condições dignas de existência devido à submissão ao modo de exploração capitalista e alguns têm nesta instituição o principal meio para ter acesso a educação. Esta escola tem que ser competente para os filhos das camadas populares, garantindo a todas as crianças a apropriação da leitura e da escrita tornando-as capazes de fazer uso social de tais ferramentas. Como afirma Pinto:

> Para ser popular, a educação tem que ser possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade. Por isso, a alfabetização é apenas o início de um processo educacional que de direito deve sempre visar aos graus mais altos do saber. (PINTO, 1997, p. 49)

Portanto a alfabetização é o início da formação educacional que vai possibilitar ao indivíduo o direito de tentar atingir os graus mais altos do saber, de acordo com as oportunidades econômicas, culturais e sociais. Segundo Garcia (1993) a sociedade brasileira produz milhões de analfabetos:

> "A sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder. Os excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tanto bens materiais quanto bens culturais." (GARCIA, 1993, P.7)

A falta de uma formação que garanta acesso as práticas sociais da escrita e de leitura colabora para que os privilégios continuem nas mãos da classe burguesa, e desta forma as classes populares são excluídos dos bens culturais, mesmo que às vezes possam produzir esses bens, sendo eles culturais ou materiais.

Sabemos que a escola pública brasileira é sucateada e que professores, das classes populares, não tem um salário digno e nem as mínimas condições de trabalho, essa escola que tem como objetivo educar os filhos dos trabalhadores e vista como fraca e deficiente. E os alunos formados em um ambiente escolar debilitado demonstram dificuldades, que são atribuídas ao ambiente familiar que impede ou dificulta o desenvolvimento das habilidades necessárias para um bom desenvolvimento escolar. Como afirma Patto:

> As crianças das chamadas minorias raciais não se sairiam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. (PATTO, 1992, p.109)

Para Patto essa justificativa para o fracasso escolar de pessoas negras e pobres concentra as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias e não consideram as relações de produção, as relações de poder e as questões ideológicas, e desta forma estão enlaçadas pela Ciência do senso-comum, revelando preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e minorias étnico-raciais.

De acordo com Patto os pobres são representados de uma maneira pejorativa, que é gerada da posição social da classe dominante e fortemente defendida pela área psicológica com a teoria da carência cultural que afirma que:

> O ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres. (PATTO, 1992, p.111)

Essa teoria da carência cultural é uma visão distorcida da família de classe popular, que reafirma a "superioridade" da classe dominante, com relação a aquisição dos conhecimentos científicos. E essas crianças recebem estereótipos preconceituosos e são classificadas em aptos e inaptos e seus pais são considerados desinteressados e irresponsáveis.

Neste contexto Patto ressalta que a escola é considerada deficiente e DCE má qualidade com predomínio do preconceito pequeno burguês. No entanto como ressalta a autora citada acima não podemos colocar a responsabilidade sobre esses problemas da escola pública destinada a formação das classes populares sobre os professores:

> Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecedora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. (PATTO, 1992, p. 114)

No entanto é o contrário do que prega a ideologia liberal, pois o Estado não defende os interesses de todos os cidadãos, isto porque os interesses da classe dominante e da classe subalterna são incompatíveis. E neste contexto que Vale (2001) discute sobre o papel contraditório da escola burguesa que:

> De um lado, tenta impedir, através dos mais diferentes mecanismos, o acesso da classe trabalhadora ao saber; por outro lado, é impulsionada a formar mão-de-obra qualificada, mediante as necessidades geradas pelo desenvolvimento das forças produtivas. (VALE, 2001, p. 17)

Portanto é claro que o Estado serve aos interesses do capital e o seu investimento na área educacional é o mínimo que exige os interesses do sistema capitalista. E esta ideologia liberalista é comprovada dentro das escolas, pela pesquisadora Patto, no discurso dos professores que versão sobre a igualdade de oportunidades, que estão fora do lugar, tanto quanto estavam no período do Brasil escravocrata.

Desta maneira os professores têm uma ideia fracionada da realidade social, cultural, econômica e política que envolve as questões que se referem aos problemas no âmbito educacional e colocam a responsabilidade do baixo rendimento escolar na incapacidade dos alunos e na falta de estrutura familiar. E as dificuldades são encaminhadas aos especialistas das áreas médicas e psicológicas que encontram um diagnóstico que reafirma a lógica liberal de que “vence” quem está apto.

3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR FRENTE AO SISTEMA CAPITALISTA E SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES.

A construção da história da humanidade é pautada pelas relações construídas nas lutas entre as classes sociais Marx (2008). A ciência é uma unidade de contrários na sociedade capitalista, desta forma é uma força produtiva que está sobre a lógica do capital. Sendo assim a lei universal da contradição tem como seu aspecto principal o movimento. E a contradição primária se dá nas lutas de classes pela propriedade privada e consequentemente nas relações sociais de trabalho. E é esta luta que gera o desenvolvimento, como uma contradição interna e ao mesmo tempo externa, luta entre elementos que se opõe, mas que são inseparáveis.

O trabalho em geral do homem sobre a natureza a transforma civilizando assim o ser humano e gerando o conhecimento que é repassado as gerações posteriores. De acordo com Engels (2004) o trabalho "é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem." (ENGELS, 2004, p. 13)

O trabalho socialmente determinado ou histórico é compreendido na categoria de modo de produção, o que gera a divisão do trabalho é a propriedade privada e a dominação dos meios de produção, desta maneira a divisão social do trabalho se dá na relação entre o capital e o trabalho.

No capitalismo temos uma divisão social de trabalho que se dá na constituição de classes sociais antagônicas, são as classes que controlam os meios de produção e as classes que não dominam os meios de produção. No primeiro capitulo do livro "O capital" Marx ressalta o que gera a riqueza é o trabalho humano, portanto quem gera o lucro é o trabalhador, no entanto quem usufrui desta riqueza é o dono dos meios de produção e da propriedade privada.

E dentro deste contexto que a contradição entre o capital e o trabalho é a questão primordial da sociedade e consequentemente da educação. Para Pinto (1989) a concepção crítica de Educação faz uma reflexão sobre si e sobre o mundo compreendendo a totalidade, colocando-se, portanto numa categoria de processo. Considerando assim o caráter social do processo pedagógico, o caráter de transformação do homem, a historicidade como processo educacional e a totalidade

da educação em seu âmbito de ato social com seus fatores culturais, materiais, sociais, econômicos e políticos sendo dotada de funcionalidade e objetividade.

A historicidade da educação se dá na formação do indivíduo e da sociedade ao longo do tempo, sendo assim um fenômeno cultural, tendo em si uma intencionalidade visto que depende da concepção de homem e de sociedade prévia possui uma função social permanente assim a sociedade pode gerar um aspecto de mudança.

No entanto essa mudança está longe de se concretizar, visto que, o antagonismo entre classes se dá nas relações de trabalho, na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, o saber e o fazer, entre a ciência e o trabalho. No início do capitalismo a educação era politécnica, ou seja, criava condições de unidade entre a contradição do trabalho manual e intelectual, no entanto com a divisão do trabalho trouxe a dualidade do trabalho. “O programa de educação politécnica, que a divisão crescente do trabalho esgotou em seguida no capitalismo, desenvolvendo furiosamente o trabalho manual num pólo das classes e o trabalho intelectual no outro.” (MARX e ENGELS, 1978, p.144)

Neste contexto a dualidade no processo educacional forma o indivíduo para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, para a superação dessa realidade é necessário que a relação entre a teoria e prática se concretize, visando uma formação universal que alia o ensino ao trabalho produtivo para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que separa o fazer do saber. Essa superação do abismo entre a teoria e a prática é possível na efetivação do conceito de práxis como uma categoria marxista que guia e molda a atividade humana capaz de gerar uma efetiva transformação.

Pois sabemos que a divisão do trabalho é prejudicial à educação empobrecendo o homem e simplificando o trabalho diminuindo assim a necessidade de uma educação adequada. O sistema educacional é um meio de “interiorização” capitalista que representa as relações sociais de produção alienadas.

Para Mezsaros (2006) a educação que está posta tem duas funções principais na sociedade capitalista, primeiro a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e segundo a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político.

Neste contexto as possibilidades para o desenvolvimento da educação popular se dão dentro da escola pública, de forma antagônica, pois na mesma

instituição há o interesse da classe dominante em formar mão-de-obra e o interesse das classes populares em ter uma formação voltada para os seus interesses como classe social. No entanto é a classe popular que sustenta o sistema capitalista, e não há interesse por parte do Estado que o trabalhador se aproprie da ciência que gera capacidade de crítica, de reflexão sobre a sociedade e sobre o sistema de exploração econômica.

> A escola no contexto de uma sociedade capitalista, a luta pela democratização das oportunidades sociais não pode prescindir dessa instituição, desde que se a entenda não como espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta, mediante um processo de instrumentalização das classes dominadas. Encontrando-se esse processo diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania, enfatiza-se a contribuição da escola para a emancipação das classes populares e superação da ordem social injusta. (MORTATTI, 2000, p 260)

Dentro deste contexto acredito que seja possível desenvolver os princípios da Educação Popular dentro da Escola Pública, o que requer uma análise dialética entre seus limites e possibilidades.

Para que as possibilidades de educação popular se concretizem dentro da escola pública o professor precisa se reconhecer como trabalhador, um cientista e um educador que deve reconhecer a sua identidade, para auxiliar a classe popular no processo de dominação da ciência, pois com a emancipação científica o proletariado pode ler o interpretar o mundo e as relações de poder. Proporcionando aos trabalhadores o controle real sobre as suas condições de trabalho como ressalta Nogueira (1993):

> Os critérios norteadores para a organização desse ensino deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção em geral. Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta do produzir na fábrica. (NOGUEIRA, 1993, p. 115)

Neste contexto a educação popular tem como objetivo desenvolver uma formação capaz de desenvolver a capacidade científica, intelectual e política dos alunos em defesa dos interesses da classe. De acordo com Vale (2001) a distância entre a prática e a teoria na ação pedagógica se dá pela falta de clareza política,

pois o educador precisa ter convicção do tipo de educação que precisa ajudar a construir visando a sociedade que se deve buscar.

> É necessário que a clareza política venha acompanhada de convicção e firmeza política, condições essenciais a uma práxis revolucionária. Assim, na medida em que o educador consciente se encontra, terá ele melhores chances de intervir no campo social e, consequentemente, na esfera educacional, agente organizador que é do espaço humano social. Essa certamente é uma atitude que demanda compromisso político, coragem e ousadia. (VALE, 2001, p. 68)

A educação popular ter em vista uma formação capaz suscitar uma reflexão política, pois como afirma Marx (1997) somente a classe operária pode fazer da ciência um instrumento que gere força popular, para libertar a classe trabalhadora da opressão capitalista.

> De todas as classes que hoje em dia defrontam a burguesia só o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As demais classes vão-se arruinando e sucumbem com a grande indústria; o proletariado é o produto mais característico desta. (MARX e ENGELS, 1997, p. 12)

Os limites se dão numa questão antagônica de movimento dentro da sociedade e da mesma escola pública que pode gerar as possibilidades de dominação das ciências e do conhecimento, esbarrando no controle estadual e municipal do poder público, nas imposições do banco mundial sobre a educação brasileira, na manipulação das ciências pela classe burguesa. Visto que a contradição entre os países imperialistas e os países dominados que são colônias ou semi-colônias demonstra a dominação tanto no campo da política, da economia, da tecnologia, da cultura e por consequência no campo da educação por meio do currículo da escola pública.

> Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. (LENIN, 1979 p.2)

Desta maneira o Estado é um instrumento de classe, que controla a sociedade de acordo com os interesses da classe que está no poder, ou seja, a classe burguesa. Sendo um órgão de dominação de classe e de submissão de uma classe por outra.

> Para Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes. Para os políticos da pequena burguesia, ao contrário, a ordem é precisamente a conciliação das classes e não a submissão de uma classe por outra; atenuar a colisão significa conciliar, e não arrancar às classes oprimidas os meios e processos de luta contra os opressores a cuja derrocada elas aspiram. (LENIN, 1979, p.10)

O regime democrático burguês governa o Estado, pois a teoria burguesa é oportunista de conciliação pelo Estado é nada mais do que uma forma de manipulação e dominação do poder de maneira mascarada. Isto porque o Estado tem seus aparelhos ideológicos e seus aparelhos repressores que auxiliam na formação ideológica de acordo com os interesses das classes dominantes.

Sendo assim acreditamos na possibilidade de desenvolvimento da educação popular dentro da escola pública, pois a educação é um terreno fértil para o desenvolvimento da emancipação humana, sendo que a escola é o lugar de se discutir ciência que não é neutra e tem sua intencionalidade. A ciência que é ensinada na escola burguesa deve ser ensinada na escola pública sobre a perspectiva das classes populares.

E compete a educação popular o desenvolvimento de uma educação voltada para os interesses das classes populares, havendo a apropriação dos conhecimentos e das ciências, tornando-os capazes e confiantes para ler a transformar a nossa realidade, promovendo assim uma transformação social. De acordo com Marx a emancipação do proletariado está na passagem da teoria para a práxis, para que possa dominar os meios de produção em nome da sua classe e por meio de uma revolução proletária possa deter o poder.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho monográfico foi elaborado por meio da pesquisa documental e empírica, com o intuito de inventariar e sistematizar a produção sobre a alfabetização e o letramento e sua intrínseca relação com a educação das classes populares.

O levantamento documental aborda e analisa a história da alfabetização no Brasil, as distintas perspectivas metodológicas que tratam da aquisição da linguagem, entre elas estão a teoria construtivista, o letramento, o método fônico e os conceitos abordados pelo material de alfabetização e letramento produzido pelo Ceale(Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

A pesquisa empírica foi realizada por meio de um questionário, composto por questões abertas, que foi aplicado aos professores que lecionam para turmas de alfabetização da rede municipal de Araucária com o objetivo de verificar o seu domínio nas questões teórico-práticas com relação à aquisição da leitura e da escrita. Este questionário tem o objetivo de obter informações sobre os métodos de alfabetização usados em sala de aula, a concepção dos conceitos de letramento e alfabetização, as atividades utilizadas para alfabetizar, sobre o referencial teórico que norteia a prática pedagógica e sobre as dificuldades enfrentadas para alfabetizar as crianças das classes populares dentro da escola pública.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE.

O referencial teórico desta pesquisa é o materialismo histórico dialético que nos permite ler a totalidade do modo de produção capitalista e a divisão da sociedade em classes antagônicas, buscando a análise pela luta de contrários que explica todo processo sendo ele natural ou social. “A dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza se supõem contradições internas.” (POLITZER,1995,p.70)

O conceito de práxis adotado é a categoria central da filosofia como transformação e interpretação de mundo. Considerando a práxis como a atividade material do homem, nela a atividade prática é vista de forma objetiva e científica. “A práxis é, portanto, a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo as necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático.” (VÁZQUEZ, 1977, p.128)

Para Marx a práxis é a relação teoria e prática, prática porque a teoria guia e molda a ação e a atividade humana, e teórica porque essa relação é consciente, ou seja, é a categoria central da filosofia, um processo teórico e prático. Desta forma a filosofia da práxis é a atividade real capaz de gerar transformação, sendo por essência infinita e incessante.

> A necessidade radical fundamenta tanto a teoria que é a expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida esta como práxis à altura dos princípios; ou seja; como Revolução, ou emancipação total do homem. (VÁZQUEZ, 1977, p.128)

A verdadeira práxis requer a aceitação de uma teoria e como uma atividade humana real, efetiva e transformadora que em sua forma radical é a revolução. Visto que no cotidiano escolar o trabalho do docente pode realizar-se de forma critica e reflexiva no sentido aliar a prática à teoria e vice-versa, buscando assim o constante aprimoramento do processo de ensino aprendizagem. Para Marx e Engels:

> A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 2007, p. 118)

Para que a práxis revolucionária se realize há duas determinações, a primeira é que a critica há de ser radical e a segunda é que os homens mediadores entre a filosofia e a realidade neste período histórico são pertencentes à classe dos proletários. A passagem da critica radical a práxis radical é condicionada por uma situação histórica determinada, e sendo determinada pela existência de classe social.

Sendo assim buscaremos usar para a reflexão a concepção critica de Educação que faz uma reflexão sobre si e sobre o mundo compreendendo a totalidade, colocando-se, portanto numa categoria de processo. Considerando assim o caráter social do processo pedagógico, o caráter de transformação do homem, a historicidade como processo educacional e a totalidade da educação em seu âmbito de ato social com seus fatores culturais, materiais, econômicos, políticos e sociais, sendo dotada de funcionalidade e objetividade. Neste caso concebe o educando como sabedor e desconhecedor, como sujeito do processo educativo.

> O educando como sabedor e desconhecer. O educando evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (por exemplo, ler e escrever), mas nem por isso pode ser considerado como desconhecedor absoluto. (PINTO, 1997, p.63)

Para esta concepção o saber é fruto da existência real, objetiva, concreta, material do homem no contexto histórico em que está inserido, sendo assim relativo, concreto, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático e fecundo. O conceito de conteúdo de educação na concepção ingênua é o currículo, a disciplina, ou seja, o objeto de aprendizagem. Na concepção crítica composta pela matéria e pela totalidade das condições objetivas que compõem o processo educacional, sendo um processo dinâmico e histórico que não pode ser concebido desconectado da forma e é esta concepção de conteúdo que será utilizada para essa pesquisa. Pois nenhum objeto pode ser analisado fora da totalidade devido a sua relação intrínseca com o modo de produção capitalista e consequentemente com a divisão social das classes.

Neste sentido o conteúdo e a forma da educação apresentam um caráter social e histórico servindo aos interesses da sociedade, isto é, reproduzindo a sociedade de acordo com os interesses da classe que esta no poder. A educação é um meio de reprodução da sociedade e é determinada pela ideologia da classe dominante do

momento histórico vigente, sendo considerado um fenômeno social total, uma categoria de totalidade no sentido marxista. Sendo assim a educação auxilia a alienar os indivíduos fazendo aceitar de forma pacífica as relações sociais de dominação, porém é contraditória, visto que ao mesmo tempo pode emancipar o indivíduo, por meio de uma educação não alienada, que visa servir aos fins da classe a que atende e procura responder as questões primordiais levantadas por essa parcela da população.

Mas a educação não pode ser entendida como fator isolado e sim dependente das condições econômicas, sociais, políticas e culturais vigentes no momento histórico. Neste sentido o modo de produção capitalista orienta cada vez mais a forma e o conteúdo da Educação.

A forma da educação na concepção ingênua é a maneira de transmitir conhecimento, os procedimentos pedagógicos e o método, sendo entendida alheia ao conteúdo. Porém na concepção crítica forma e conteúdo são aspectos diferentes porem unidos no processo educacional, sendo separado somente a título de análise, são inter-relacionados e se condicionam um ao outro. A forma da educação tem por função seus fins sociais adaptando-se ao conteúdo, levando o indivíduo ao processo de desenvolvimento. A forma da educação é função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural. (PINTO, 1997, p. 45)

Sendo assim o conteúdo e a forma tem uma relação de reciprocidade, onde o conteúdo determina a forma, e esta possibilita uma variação do conteúdo com a abertura para um adiantamento e progresso do saber. Portanto analisar o objeto de estudo que é a prática docente, buscando compartilhar e refletir criticamente sobre a experiência e o conhecimento do discente, como uma ação que auxilie o educando a pensar e analisar a realidade social, e desta maneira procurando enfocar a prática pedagógica do docente como agente critico, reflexivo e dialético, transformando-se assim em um facilitador e mediador do processo educacional.

5. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.

Para a concretização da pesquisa empírica foram realizadas entrevistas com vinte docentes que trabalham com turmas de alfabetização nas escolas públicas do município de Araucária, que fica localizada na região metropolitana de Curitiba. Analisamos os dados obtidos nas entrevistas com os professores tendo como referencial o materialismo histórico dialético e as suas categorias de totalidade e práxis.

Para Marx a práxis é a relação entre teoria e prática, prática porque a teoria guia e molda a ação e a atividade humana, e teórica porque essa relação é consciente, ou seja, é a categoria central da filosofia, um processo teórico e prático. Desta forma a filosofia da práxis é a atividade real capaz de gerar transformação, sendo por essência infinita e incessante. A verdadeira práxis requer a aceitação de uma teoria e como uma atividade humana real, efetiva e transformadora.

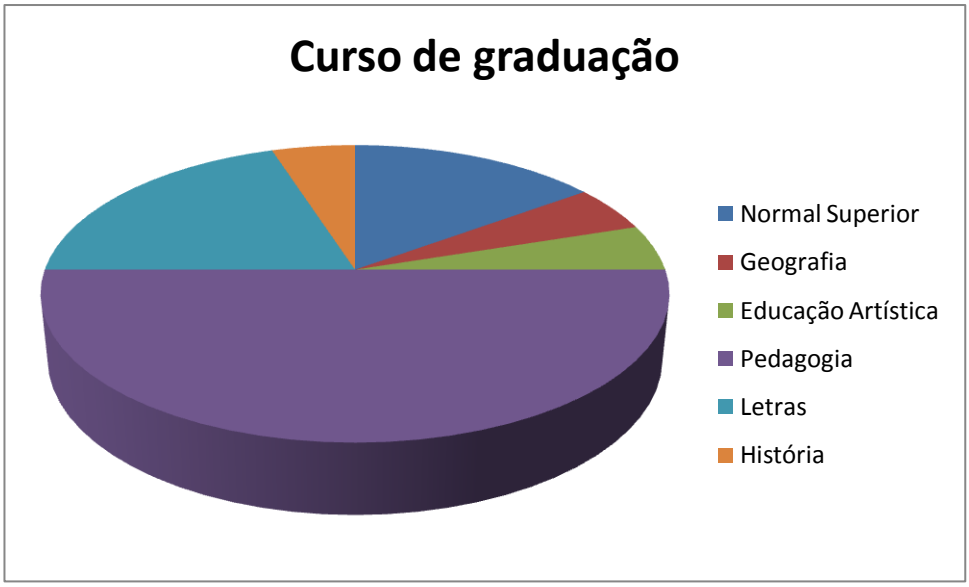
> A relação entre a teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VAZQUEZ, 1997, p. 117)

A categoria da totalidade é baseada na compreensão da realidade como um todo, pois em cada ação realizada pelo ser humano aparecem problemas que estão interligados. Entendemos que a palavra todo é a síntese das múltiplas determinações que constituem as partes da realidade social. Portanto para refletir sobre a realidade é necessário uma visão a partir do conjunto dos problemas. Como ressalta Hegel “A verdade é o todo”. Pois se não consideramos o todo, podemos valorizar de maneira exagerada uma verdade limitada, que poderá se transformar em algo enganoso e assim prejudicará a compreensão da verdade geral. De acordo com Lukács a totalidade significa:

> (...) de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas(Lukács, 1967, p.240)

Desta maneira a totalidade é um complexo geral estruturado e historicamente determinado, e as suas partes específicas ou complexas, ou seja, as totalidades parciais estão intrinsecamente relacionadas.

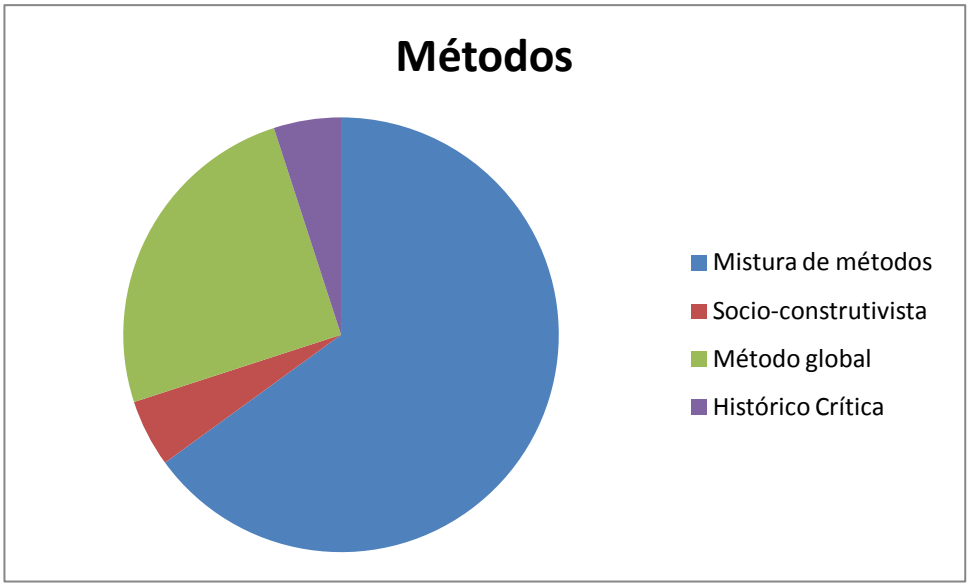
A análise inicia-se pela formação no nível de graduação dos professores, 50% são formados pelo curso de pedagogia, 15% possuem formação no curso normal superior, 20% possuem formação no curso de letras, 5% possui formação no curso de geografia, 5% no curso de história e 5% no curso de educação artística. A seguir o gráfico demonstra o curso de formação dos professores:



Podemos observar que o fato de cinquenta por cento dos profissionais possuírem a formação na área da pedagogia que é um curso que tem na sua grade curricular as disciplinas de metodologias, eles revelaram em conversas informais, ou seja, perguntas que não estavam no questionário escrito, que as metodologias com que entraram em contato no curso de graduação foram de pouca valia para a prática de seu trabalho em sala de aula. O que podemos detectar é a distância que os docentes demonstram entre a teoria e a prática, se afastando do conceito de práxis tal como concebida por Marx e Vazquez, como uma relação teórica e prática como uma atividade humana efetiva que é capaz de gerar transformação, na medida em que a teoria guia a prática, moldando a atividade humana e teórica na medida em que a relação é consciente.

O ano de formação dos professores entrevistados varia entre os anos de 1991 a 2009. Esse dado nos permite uma reflexão sobre a formação dos profissionais, pois de acordo com a nossa pesquisa bibliográfica, na década de 80 que surgiram os debates sobre o letramento como um conceito que seria a partir de então amplamente discutido na área educacional. Tornou-se assim foco de atenção nos debates educacionais, sendo popularizada entre gestores, educadores e alfabetizadores, o que pode ser verificado em cartilhas ou livros de alfabetização e de material utilizado na formação continuada de professores. (MORTATTI, 2007, p. 160)

Dos professores entrevistados 65% revelaram que não utilizam um método especifico é sim usa o que julga mais relevante em cada método conhecido, de acordo com a situação em sala de aula, realizando assim uma mistura dos métodos. Segue abaixo um gráfico com os métodos usados pelos professores:



De acordo com Costa e Antunes (2007) os métodos de alfabetização surgiram para a superação dos problemas com a aprendizagem. As professoras entrevistadas julgam que é necessário fazer uma mistura de métodos para utilizar o que de melhor cada um pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que os professores não usam um único método para alfabetizar seus alunos e isto tem uma positividade, se eles aproveitarem o que há de “bom” em cada um dos métodos, assim os docentes estão de fato articulando as dimensões

gráficas e significativas. No entanto nos parece que o professores mostram não conhecer o que de fato diferencia um método de outro. O que fundamenta essa conclusão é a resposta de uma professora quando questionada sobre o método que utiliza para alfabetizar, afirmou que faz uso do método histórico crítico, que é uma teoria e não um método utilizado no processo de alfabetização.

Na realidade cada um dos métodos de alfabetização estão atrelados a uma dimensão gráfica ou significativa de forma mais marcante. As considerações sobre os diferentes métodos são abordados por Frade (2007) e no Caderno Ceale número três.

Segundo Frade (2007) os métodos sintéticos organizam o ensino partindo das partes para o todo, priorizando a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Esses métodos analíticos são o método alfabético que tem como unidade a letra, o método fônico que tem como unidade o fonema e o método silábico que tem como unidade um segmento fonológico mais fácil de pronunciar, que é a sílaba.

Conforme Frade (2007) os métodos analíticos buscam o sentido oposto ao método sintético, rompendo com o princípio da decifração, pois parte do todo para as partes. Em busca de compreender melhor a linguagem escrita esse método analisa a palavra, a frase e o texto baseando-se no reconhecimento global, como forma de estratégia inicial. E depois como um processo que analisa as unidades do método que pode ser global de contos, sentenciação ou palavração, que pode partir do texto para as suas unidades menores como a frase, a palavra e a sílaba.

De acordo com o caderno Ceale número três a concepção de métodos de alfabetização refere-se a:

- Um método específico, como o silábico, o fônico, o global, por exemplo, proposto ou elaborado por um autor de manual de professor ou de livro didático;
- Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re) criados pelo professor em seu trabalho pedagógico. (CEALE TRES,2004,p.41)

Segundo o Caderno Ceale número três os métodos mistos buscam resolver os problemas decorrentes da polarização que enfoca em métodos anteriores, com o intuito de estabelecer maior controle sobre as habilidades que se pretende desenvolver. Mas podemos correr o risco de gerar contradições:

> Embora a intenção possa ser bem justificada, muitas dessas propostas, quase sempre anunciadas como “ecléticas”, podem, contudo, gerar contradições e comprometer a prática consistente do professor. Isso ocorre em algumas formulações de livros didáticos, por exemplo, que anunciam pressupostos avançados de conciliação dos referidos princípios, mas não conseguem operacionalizar uma proposta didática coerente com essa integração, fixando-se em apenas um dos pólos, nas atividades sugeridas a alunos e professores, ou apenas misturando exercícios pertinentes às duas orientações metodológicas. (CEALE TRES, 2004, p. 38)

Neste sentido há a necessidade de concentrar a avaliação da consistência da proposta metodológica, que não deveria se limitar por uma junção ou uma soma de princípios, sem que haja clareza sobre as implicações didáticas que acarretará essas mesclas de princípios metodológicos.

O ideário construtivista veio com o intuito de superar polarizações anteriores, e foi debatido e incorporado ao nosso contexto, tendo suas dimensões positivas e negativas associados a apropriação nas práticas dos processos de alfabetização. Para Emilia Ferreiro (1995) as práticas têm efeitos mais duráveis do que os métodos em si. Desta forma discute que tipo de práticas introduz a criança no processo de alfabetização e como se apresenta este objeto no contexto escolar.

E o construtivismo criticava a utilização de métodos com o discurso de que ele limitava as ações e indagações. Como ressalta Ferreiro “reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se “o método utilizado” é limitar demais nossa indagação. ”(FERREIRO, 1995, p. 30)

A crítica aos componentes dos métodos de alfabetização e a sua radicalização se dão ao fato de que eles não consideram as formas de raciocinar de quem aprende desvalorizando as maneiras espontâneas de representar relações entre grafemas e fonemas, ou de elaborar conceitos sobre as palavras, as frases e os textos. E por esse motivo controlam o processo de aprendizagem dos alunos, inviabilizando a progressão e a autonomia no uso de suas capacidades. E com isso inibiria a autonomia do professor, restringindo o estudo do sistema de escrita a mera fixação, que se concentraria por vezes em uma sequência repetição e em outras em um padrão textual artificial. E sendo assim apresentaria a língua de forma controlada, descontextualiza de seus usos sociais. No entanto suas contribuições ampliaram as concepções de aprendizagem e ensino da alfabetização. E suas dimensões negativas criaram lacunas, distorções e impropriedades que necessita ser depuradas.

De acordo com Soares um dos equívocos da teoria construtivista trazidos para o trabalho docente foi a concepção que os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita tinham relação com a organização dos métodos:

> Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais "tradicionais", como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em "método" de alfabetização, identifica-se, imediatamente, "método" com os tipos "tradicionais" de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer 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, e nenhum método. (SOARES, 2003, p.11)

O caderno seis do Ceale adverte para a inexistência de métodos que pode nos levar ao ecletismo e assim trazer consequências.

> A 'pedagogia do invisível', desprovida de metas, métodos e meios, representa um obstáculo à autonomia do professor, pois anula sua capacidade de regular o próprio trabalho, de conhecer o impacto de sua atuação ou de mudar seu curso. (CEALE SEIS, 2005, p.55)

Portanto a opção por metas, métodos e meios auxiliam o professor a regular seu trabalho de maneira autônoma. Sendo assim Frade (2007) discute sobre a oposição entre os métodos considerados tradicionais e os métodos naturais ou de imersão na língua é a crítica mais incisiva, pois considera a vertente tradicional radicalmente diretiva, e os métodos naturais defendendo a espontaneidade, em busca do valor dos significados nas situações de leitura e de escrita, mas com pouca intervenção do professor. E essa falta de sistematização pode causar o espontaneísmo excessivo, que compromete a aquisição de um sistema complexo como o da escrita. De acordo com Frade a discussão sobre os métodos:

> Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira à uma espécie de conversão. (FRADE, 2007,p.35)

Na história sobre os métodos verificamos que o método considerado inovador surgia para suprir as necessidades do método anterior e assim se elevava um método e se descartava totalmente o outro. Certamente essas considerações fizeram com os professores abandonassem os métodos e investissem em estratégias de ensino e metodologias.

> A palavra “metodologias” se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino. (FRADE, 2007, p. 32)

Essas metodologias organizam o trabalho docente em sala de aula. E é neste contexto que os métodos para alfabetizar ainda são visto pelos professores de maneira negativa, e por isso eles fazem uma mistura de métodos que balizam o seu trabalho em busca da melhor forma de chegar ao objetivo que a aprendizagem da leitura e da escrita por seus alunos.

O método global é utilizado por 25% dos professores que responderam o questionário, e afirmam usar textos para alfabetizar. E como ressalta Frade (2007) os professores utilizam estratégias presentes nos métodos globais de ensino e escolhem certas palavras ou textos incentivando seus alunos ao reconhecimento global. No entanto temos novos elementos que auxiliam na compreensão, e não dependem da decifração autônoma e também não se reduzem ao plano do texto, abrangem índices paratextuais, contextuais e situações de uso. Como afirma Frade:

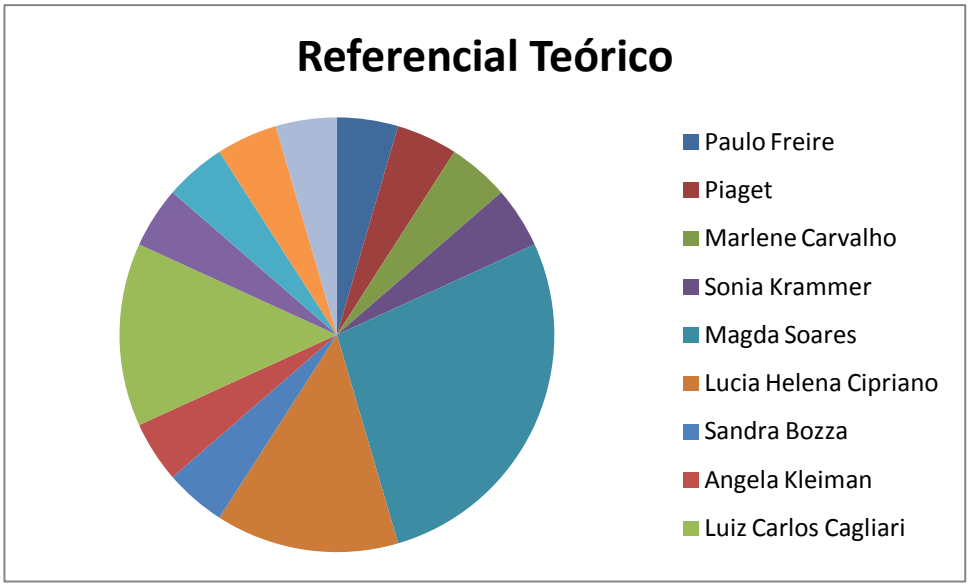
> Os princípios dos métodos analíticos vão apresentar outras dimensões do conteúdo de alfabetização e têm aplicabilidade para a fluência e compreensão e são outra porta de entrada na cultura escrita. Nos métodos analíticos as estratégias de reconhecimento global também possibilitam a leitura rápida de palavras conhecidas e irregulares que, por sua vez, permite a liberação da decifração no momento da leitura, para o alcance mais rápido da compreensão. (FRADE, 2007, p.35)

Como afirma Leite (1993) o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se realiza por meio do uso da linguagem e da compreensão de seus usos, sendo assim o processo é contínuo e propicia a descoberta e investigação.

Cabe ressaltar segundo Kleiman (2007) que independente do método de ensino da língua escrita, ele se torna eficiente na medida em que se constitui na

ferramenta adequada que permite ao aluno adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. A Associação Internacional de Leitura fez uma declaração de princípios no qual consta a afirmação que não existe um método único, ou uma combinação única de métodos que seja capaz de ensinar a todas as crianças com sucesso. Portanto cabe aos professores conhecer os métodos e os seus alunos, para que utilize de forma equilibrada o que for pertinente na relação de ensino e aprendizagem.

Essa mistura de métodos pode ser explicada pelo embasamento teórico que os docentes revelaram que conhecem e utilizam os conhecimentos adquiridos nas leituras de autores como Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari e Lucia Helena Cipriano. Outros autores como Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Piaget, Marlene Carvalho, Sonia Krammer, Sandra Bozza, Faraco, Marcushi e Angela Kleiman. Segue abaixo o gráfico com o referencial teórico adotado pelos professores.



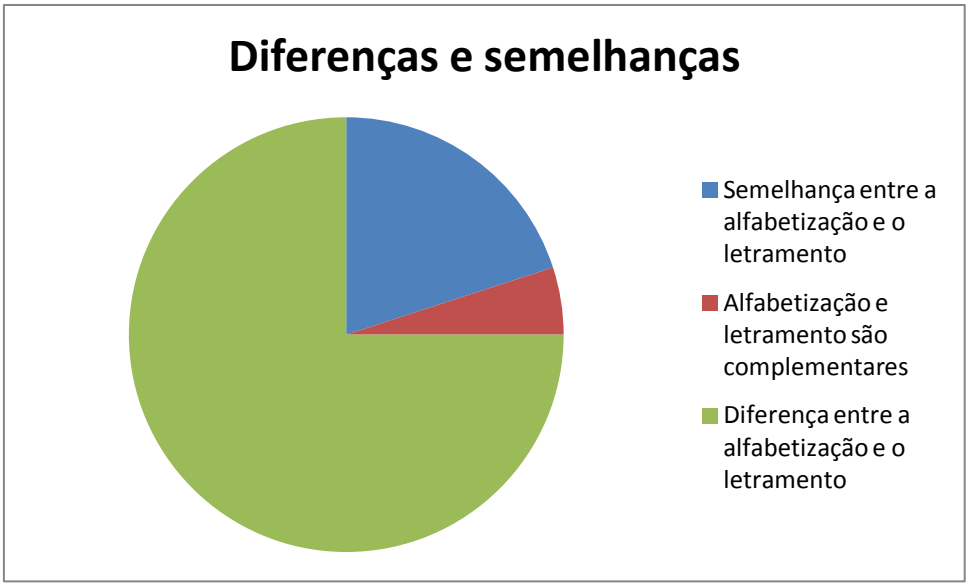
O referencial teórico citado por 15% dos professores foi Lucia Helena Cipriano que é autora dos livros didáticos da coleção “linhas e entrelinhas” adotado pela rede municipal de Araucária para o trabalho docente com as turmas de alfabetização. A proposta apresentada pela coleção mostra uma coletânea de textos diversificados e de qualidade, despertando o gosto pela leitura e enriquecendo a visão de mundo das crianças. Além disso, propõe atividades dinâmicas e interessantes que proporcionam o domínio oral e escrito da língua e o desenvolvimento da capacidade de interagir com o mundo a nossa volta**.**

Outro referencial teórico citado por 15% dos professores é Luiz Carlos Cagliari autor das obras “Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bú” e “Alfabetização e Linguística” nestes livros ele propõe uma metodologia para a alfabetização, contribuindo para as áreas da linguística como a fonética, alfabetização, sistema de escrita e fonologia.

A autora Magda Soares foi citada por 30% dos professores como o referencial teórico utilizado na prática em sala de aula, sua concepção propõe que o processo de alfabetização se desenvolva de maneira concomitante com o processo de letramento com o objetivo de capacitar os alunos a fazer uso de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Soares que é referencial teórico nesta pesquisa ressalta que a alfabetização e o letramento são processos distintos, que possuem natureza diferenciada, porém são interdependentes e ao mesmo tempo indissociáveis. “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.” (SOARES, 2003, p.92)

Segue abaixo um gráfico com as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento segundo os professores que responderam o questionário:



Analisando as entrevistas apenas 5% dos docentes responderam que os processos de alfabetização e letramento são complementares, isso revela que o conhecimento nesta área ainda é pouco socializado, e que há necessidade de uma formação continuada capaz de suprir essas lacunas na formação do profissional da

educação. Brotto (2008) levanta uma questão pertinente no âmbito da alfabetização e letramento e sua relação com a prática da sala de aula.

> O fato de não se pensar as práticas alfabetizadoras nesta perspectiva, de compreender as concepções de linguagem que as embasam, leva a questionar por quais motivos, embora já sendo tematizados há mais de vinte anos, os discursos produzidos institucionalmente nos mais diversos setores em torno da alfabetização, e, mais especialmente, em torno do neologismo brasileiro letramento, não alcançaram as salas de aula. (BROTTO, 2008,p. 11)

Os docentes necessitam compreender e incorporar ao seu trabalho o conceito de que os processos de alfabetização e letramento são complementares, ou seja, é preciso alfabetizar letrando como afirma grupo de estudos do Ceale:

> A fonte de muitos equívocos e polêmicas quanto aos conceitos de alfabetização e letramento é a não-compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o *letramento* fosse uma espécie de preparação para a *alfabetização*, ou, então, como se a *alfabetização* fosse condição indispensável para o início do processo de *letramento*. (CEALE DOIS, 2004,p.13)

O desafio proposto pelo Caderno Ceale número dois é a conciliação dos processos de alfabetização e do processo de letramento, para que os alunos do ciclo inicial de alfabetização se apropriem do sistema alfabético-ortográfico e tenham condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, investindo nos dois processos ao mesmo tempo, para os alunos adquiram os conhecimentos e as capacidades em uma área que contribua para o seu desenvolvimento em outra área.

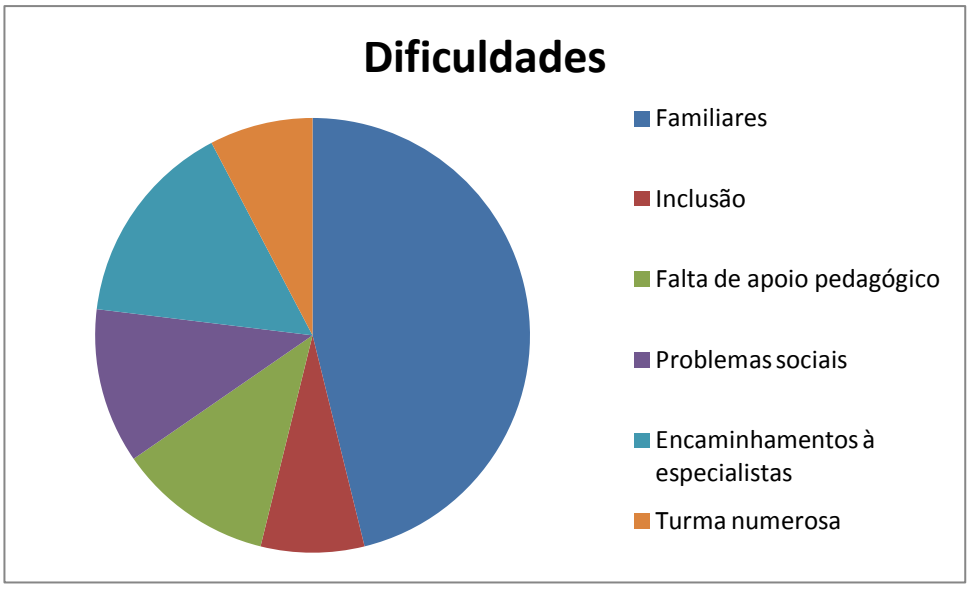
Mas o que podemos observar foi que há equívocos nas respostas sobre o conceito de alfabetização e letramento, e em alguns casos os docentes revelaram oralmente que não têm domínio sobre esse tema, alguns docentes se recusaram a responder ao questionário. E 75% dos docentes que responderam ao questionário diferenciam os conceitos de alfabetização e letramento e 20 % percebem as semelhanças dos conceitos. Como afirma Soares (2003) dissociar o processo de alfabetização do processo de 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*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.16)

Quanto às dificuldades encontradas pelos docentes para alfabetizar crianças das classes populares das escolas públicas, foram diagnosticados diversos componentes que interferem no processo de aprendizagem. É importante ressaltar que os professores relataram mais de um problema cada um.

Mais da metade dos profissionais, ou seja, 60% atribuíram os problemas relacionados a dificuldade de aprendizagem a falta de estrutura familiar, falta de participação da família no desenvolvimento das crianças e a falta de limites. As dificuldades sociais foram relatadas por 15% dos docentes como um problema que coloca obstáculos ao processo de aprendizagem. A falta de encaminhamentos a especialistas para realização de um diagnóstico que facilite o processo de aprendizagem foi citado por 20% dos profissionais da educação. A falta de apoio da equipe pedagógica ao trabalho dos professores foi citada por 15% dos professores alfabetizadores. A falta de materiais e estrutura física da escola dificulta a aprendizagem dos alunos para cerca de 20% dos professores. A questão da inclusão de crianças com necessidades especiais e a falta de informação e formação sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com essas crianças foi diagnóstica por 10% dos professores. A discussão sobre a inclusão é ampla e daria uma monografia, portanto não vamos nos deter a ela, porém com base nos dados é possível concluir que a proposta de inclusão tem boas intenções, no entanto a escola não tem condições para que a proposta se efetive.

Segue um gráfico com as dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização.



Neste sentido se faz necessário compreender que democratização do ensino trouxe a pluralidade de grupos sócio-culturais e as famílias tem condições precárias de sobrevivência.

> Os estudos sobre as razões do fracasso escolar cuja incidência é maior junto às crianças das camadas populares apontam para duas ordens de fatores que influenciam o desempenho dos alunos: fatores intra-escolares e extra-escolares.Os fatores extra-escolares referem-se às condições socioeconômicas e às características culturais apresentadas pelos alunos. Os fatores intra-escolares referem-se às formas de organização do trabalho pedagógico e das atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola, em sala de aula ou em outros espaços institucionais. (CEALE TRES, 2004, p. 51)

Os fatores extra-escolares e intra-escolares que conduzem os alunos das camadas populares ao fracasso influenciam a desempenho no processo de aprendizagem. No entanto sabemos que a ação isolada da escola não pode mudar a situação socioeconômica que dificultam a participação e a integração dos alunos e seus familiares, que vivem em péssimas condições. Precisamos buscar alternativas para que o trabalho escolar beneficie o acesso e a permanência desses alunos aos conhecimentos e práticas sociais. A decisão de tomar atitudes positivas diante das diferenças culturais e dificuldades vindas das relações dos alunos com as famílias tem implicações sérias para a construção de possibilidades de aprendizagem na escola. O planejamento de atividades abordando as necessidades dos alunos e valorizando a bagagem cultural das famílias e suas possibilidades de aprendizagem dentro do ambiente escolar. Aproveitando os recursos, experiências e

conhecimentos dos alunos e de suas famílias como ponto inicial do trabalho para posteriores avanços. Neste sentido é preciso que "durante o processo de alfabetização, a relação entre a escola e a família destaca-se como uma das áreas em que a organização do trabalho escolar precisa ser cuidadosamente planejada, organizada e implementada." (CEALE TRES, 2004, p.51)

Podemos analisar esta dificuldade percebemos que os docentes criam um estereótipo de que as famílias das classes populares apresentem um padrão familiar semelhante ao da classe burguesa, à participação familiar nas reuniões escolares, eventos culturais e apresentações e o acompanhamento de tarefas de casa. Como ressalta Patto a escola idealiza os responsáveis pelos seus alunos:

> A aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto mais correspondem à mãe ideal presente no imaginário das educadoras: "pobre, mas limpinha", casada legalmente, colaboradora com a escola através da prestação de serviços e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APM, "corpo docente oculto" que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica.(PATTO, 1992, p.119)

Segundo Libânio e Rios (2009) a falta de participação dos pais ou responsáveis se dá por não perceberem a relevância de sua participação, ou por não saberem como podem participar na vida escolar de seus filhos. Como podemos constatar ao analisar as respostas dos docentes que as famílias são pouco participativas, porém a família de classe popular muitas vezes não consegue acompanhar a criança nas tarefas por inúmeros motivos, uma possível hipótese para essa questão é o fato de que os pais dos alunos das classes populares têm pouco tempo para o acompanhamento de seus filhos, pois a maior parte do tempo é ocupado para conseguir a condição de subsistência para a sua família. E lição ou tarefa de casa aborda a relação escola e família e que ao aproximar essas duas instituições pode-se facilitar o processo de aprendizagem e assim construir atitudes positivas no desempenho dos alunos. Como afirma Libânio e Rios essas atividades realizadas em casa com o auxilio dos pais ou responsáveis "é a possibilidade de esse instrumento proporcionar uma interlocução, um diálogo entre as experiências vivenciadas na escola e o contexto familiar do educando". (LIBÂNIO E RIOS, 2009, p.43)

No entanto muitas crianças chegam a escola sem o contato com a cultura escrita, e sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve:

> Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar com os meios sociais de circulação da escrita. Nessas condições, não é de surpreender que essas crianças façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e o uso desses materiais, inclusive daqueles que são indispensáveis ao dia-a-dia na escola. (CEALE DOIS, 2004, p.19)

Essas crianças oriundas das classes populares têm na instituição escolar sua primeira oportunidade de entrar em contato com o conhecimento sistematizado e com a cultura letrada. Como é descrito no caderno Ceale número três:

> Para os alunos de classes populares, esse nível representa o início efetivo de sua inserção em uma cultura escolar: eles precisam entender as rotinas, as normas, os rituais escolares. Precisam também saber lidar com os instrumentos utilizados na escola (livros, cadernos, lápis e outros) e com a organização de tempos e espaços dessa instituição. (CEALE TRES, 2004, p.9)

Pois muitas vezes em seu lar a criança não esta em contato com pessoas letradas, não da mesma forma e com as mesmas oportunidades que o filho de uma pessoa de uma classe social mais abastada.

Alguns professores revelam que existem crianças que são desestimuladas a aprender, devido as condições socioeconômicas e as situações de abandono familiar. Mas o professor precisa acreditar no potencial de aprendizagem das crianças das camadas populares:

> O professor alfabetizador precisa acreditar nas capacidades de aprendizagem de todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, cultural, ou de outras diferenças apontadas no tópico anterior. O aluno constrói a crença de que vai fracassar quando se sente desestimulado e rejeitado no seu processo de aprendizagem e nas interações processadas em sala de aula.(CEALE TRES, 2004, p. 10)

Pois a possibilidade de aprendizagem que essa criança tem se concentra no ambiente escolar, visto que suas condições socioeconômicas não propiciam oportunidades culturais diversificadas. No entanto as dificuldades dos alunos são atribuídas ao ambiente familiar que impede ou dificulta o desenvolvimento das habilidades necessárias para um bom desenvolvimento escolar.

Para Patto (1992) essa justificativa para o fracasso escolar de pessoas negras e pobres concentra as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias e não consideram as relações de produção, as questões de poder, econômicas, políticas, culturais, sociais e ideológicas, e desta forma estão enlaçadas pela Ciência do senso-comum, revelando preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e minorias étnico-raciais.

Há uma tendência que segue a teoria da carência cultural que é uma visão distorcida da família de classe popular, que reafirma a “superioridade” da classe dominante, com relação a aquisição dos conhecimentos científicos. E essas crianças recebem estereótipos preconceituosos e são classificadas em aptos e inaptos e seus pais são considerados desinteressados e irresponsáveis.

Mas em meio a está discussão como Patto (1992) ressalta a escola acaba se tornando um lugar onde o preconceito é predominante e é rotulada como uma instituição de má qualidade. No entanto como ressalta a autora citada acima não podemos colocar a responsabilidade sobre esses problemas da escola pública destinada a formação das classes populares sobre os professores, pois eles têm uma formação insuficiente, e são disseminadores da visão da classe hegemônica, submetidos às consequências de uma política educacional burocrática, tecnicista e que não é capacitada para resolver os problemas educacionais. Em grande parte o fracasso escolar está enraizado na falta de verba destinada à educação da escola pública e na estrutura política, econômica, social e cultural.

O Estado defende os interesses da classe dominante que por razões obvias não são incompatíveis com o que realmente interessa a classe popular. Desta forma o Estado serve aos interesses do capital e o seu investimento na área educacional é o mínimo que exige os interesses do sistema capitalista. E esta ideologia liberalista é comprovada dentro das escolas, pela pesquisadora Patto, no discurso dos professores sobre a igualdade de oportunidades, que estão fora do lugar, tanto quanto estavam no período do Brasil escravocrata.

Desta maneira os professores têm uma ideia fracionada da realidade social, cultural, econômica e política que envolve as questões que se refere aos problemas no âmbito educacional e tendem a responsabilizar o baixo rendimento da escola a incapacidade dos alunos e a falta de estrutura familiar. E as dificuldades são encaminhadas aos especialistas das áreas médicas e psicológicas que encontram um diagnóstico que reafirma a lógica liberal de que “vence” quem está apto.

Para que a ideia da realidade mencionada acima seja ampliada é necessário segundo Patto (1992) que os professores possuam uma formação profissional que possibilite uma formação intelectual consistente que os capacite para uma reflexão a respeito da escola e da ação pedagógica em uma sociedade dividida em classes, que amplie a visão para “identificar o inimigo” , para que então possam se aliar aos alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores.

De acordo com Patto (1992) para que isso ocorra seria necessário que a formação dos professores saísse das mãos de cursos particulares e públicos de péssima qualidade e fosse delegado às Universidades públicas e particulares competentes. E enquanto isso não ocorre os docentes são submetidos a planos educacionais e pacotes pedagógicos que dificultam o verdadeiro objetivo da escola que é socializar o saber. Apenas com essa superação a verdadeira “carência cultural” do povo brasileiro, que é resultado da alienação e falta de acesso de todos ao melhor que o ser humano criou ao longo da história, pode iniciar o processo de transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa teórica e empírica procurou levantar elementos para analisar a relação teórico-prática sobre o processo de aquisição da linguagem e o domínio pelos docentes que trabalham com alunos das classes populares do município de Araucária.

Percebemos que os professores vêem a questão dos métodos de alfabetização de maneira negativa, o que reforça os resquícios da influência do método construtivista, que criticava os métodos que tinham como objetivo uma finalidade específica, que não podemos negar contribuiu para a compreensão sobre questões da alfabetização, mas também trouxe alguns equívocos. Essa mescla de métodos pode ser confirmada pelos dados que 65% dos professores que não tem um método, no entanto utilizam o que julgam relevante em cada método para fundamentar a sua prática em sala de aula e alfabetizar os alunos das classes populares. Isso revela uma contradição, pois ao mesmo tempo em que tem sua positividade em aproveitar o que há de “bom” em cada método com o objetivo de articular dimensões gráficas e significativas. Por outro lado há a necessidade de concentrar a avaliação da consistência da proposta metodológica, que não deveria se limitar por uma junção ou uma soma de princípios, sem que haja clareza sobre as implicações didáticas que acarretará nesta mescla de princípios metodológicos.

No entanto o que percebemos é que os professores revelam desconhecer o que de fato diferencia um método de outro, o que fundamenta essa conclusão é a resposta de uma professora quando questionada sobre o método que utiliza para a alfabetização de seus alunos, afirmou que faz uso do método histórico critico, que é uma teoria e não um método para alfabetizar.

Talvez falte aos professores em geral e aos docentes que foram pesquisados um conhecimento teórico aprofundado. Percebemos que ao aplicar os questionários de coleta de dados muitos professores se mostram preocupados em demonstrar suas fragilidades em relação aos seus conhecimentos teóricos sobre o tema abordado nesta pesquisa.

Quanto ao objetivo da pesquisa em obter informações sobre os conhecimentos dos docentes a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento mostrou que 5% dos docentes responderam que os processos de alfabetização e

letramento são complementares, isso revela que o conhecimento nesta área ainda é pouco socializado, e que há necessidade de uma formação continuada capaz de suprir essas lacunas na formação do profissional da educação. O que os docentes necessitam compreender e incorporar ao seu trabalho é que os processos de alfabetização e letramento são complementares, ou seja, é preciso alfabetizar letrando.

Ressaltamos os equívocos encontrados nas respostas sobre o conceito de alfabetização e letramento, e em alguns casos os docentes revelaram oralmente que as diferenças entre os conceitos eram confusas e que não tinham domínio sobre esse tema, alguns docentes se recusaram a responder ao questionário.

Neste contexto um dos poucos materiais teórico-práticos que possibilitam uma qualificação para os alfabetizadores no seu processo de formação continuada são os cadernos CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, que foi criado em 1990, e tem o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português.

Com relação as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de aprendizagem da alfabetização, 60% deles relacionou os problemas, a falta de estrutura familiar, falta de participação da família no desenvolvimento das crianças das classes populares foi principal dificuldade relatada pelos professores pesquisados.

De acordo com Patto há uma tendência que segue a teoria da carência cultural que é uma visão distorcida da família de classe popular, que reafirma a “superioridade” da classe dominante, com relação à aquisição dos conhecimentos científicos. E essas crianças recebem estereótipos preconceituosos e são classificadas em aptos e inaptos e seus pais são considerados desinteressados e irresponsáveis

Esse resultado demonstra que a escola idealiza a família e cria um estereótipo de que as famílias das classes populares tenham um padrão familiar semelhante ao da classe burguesa, com relação a participação familiar nas reuniões escolares, eventos culturais e apresentações e o acompanhamento de tarefas de casa. Desta maneira a justificativa para o fracasso escolar de pessoas negras e pobres concentra as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias e não consideram as relações de produção, as relações de poder,

ideológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais e desta forma estão enlaçadas pela Ciência do senso-comum, revelando preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e minorias étnico-raciais. Desta maneira esta visão está desconectada da categoria de totalidade, pois vê a realidade de maneira fragmentada. Pois como ressalta Hegel “A verdade é o todo”. Sendo assim concluímos que os professores por não considerarem em sua análise sobre os problemas que geram dificuldades de aprendizagem a categoria da totalidade valorizam de maneira exagerada uma verdade limitada, que se transforma em algo enganoso e assim prejudica a compreensão da verdade geral. Pois a questão é mais ampla, é histórica, é econômica, política, cultural, social e ideológica.

Percebemos que falta aos docentes a consciência que a democratização do ensino trouxe a pluralidade de grupos sócio-culturais e as famílias tem condições precárias tanto para a sobrevivência quanto ao que se refere a estrutura familiar.

Desta forma verifica-se que os fatores extra-escolares e intra-escolares que conduzem os alunos das camadas populares ao fracasso influenciam a desempenho no processo de aprendizagem. No entanto sabemos que a ação isolada da escola não pode mudar a situação socioeconômica que dificultam a participação e a integração dos alunos e seus familiares, que vivem em péssimas condições. Precisamos buscar alternativas para que o trabalho escolar beneficie o acesso e a permanência desses alunos aos conhecimentos e práticas sociais.

No que se refere a questão das condições da escola pública brasileira é visível o sucateamento, os professores não têm uma remuneração salarial digna, há sobrecarga de trabalho e as condições de trabalho são péssimas, a educação popular é vista como fraca e deficiente. E as dificuldades dos alunos são atribuídas ao ambiente familiar que impede ou dificulta o desenvolvimento das habilidades necessárias para um bom desenvolvimento escolar.

No entanto em meio a está discussão como Patto ressalta a escola acaba se tornando um lugar onde o preconceito é predominante e é rotulada como uma instituição de má qualidade. Mas como ressalta a autora não podemos colocar a responsabilidade sobre esses problemas da escola pública destinada a formação das classes populares sobre os professores, pois eles têm uma formação insuficiente, e são disseminadores da visão da classe hegemônica, submetidos as consequências de uma política educacional burocrática, tecnicista e que não é capacitada para resolver os problemas educacionais.

O Estado defende os interesses da classe dominante que por razões obvias não são incompatíveis com o que realmente interessa a classe popular. Desta forma o Estado serve aos interesses do capital e o seu investimento na área educacional é o mínimo que exige os interesses do sistema capitalista. E esta ideologia liberalista é comprovada dentro das escolas, pela pesquisadora Patto, no discurso dos professores que discorrem sobre a igualdade de oportunidades.

Desta maneira os professores têm uma ideia fracionada da realidade social, cultural, econômica e política que envolve as questões que se refere aos problemas no âmbito educacional e tende a responsabilizar o baixo rendimento escolar e a incapacidade dos alunos à falta de estrutura familiar. E as dificuldades são encaminhadas aos especialistas das áreas médicas e psicológicas que encontram um diagnóstico que reafirma a lógica liberal de que “vence” quem está apto.

Para que os docentes tenham noção da totalidade que envolve a questão educacional brasileira seria necessária uma formação sólida que permitisse uma reflexão baseada no conceito de práxis sobre as condições da escola e da ação pedagógica que está enraizada em uma sociedade que está dividida em classes, e desta forma os professores poderiam perceber e “identificar o inimigo”, para que então possam se unir aos alunos em prol da escolaridade para as classes populares.

De acordo com Patto para que isso ocorra seria necessário que a formação dos professores saísse das mãos de cursos particulares e públicos de péssima qualidade e fosse delegado às Universidades públicas e particulares competentes. E enquanto isso não ocorre, os docentes são submetidos a planos educacionais e pacotes pedagógicos que dificultam o verdadeiro objetivo da escola que é socializar o saber. Apenas com essa superação a verdadeira “carência cultural” do povo brasileiro, que é resultado da alienação e falta de acesso de todos ao melhor que o ser humano criou ao longo da história, que é o conhecimento científico, pode iniciar o processo de transformação.

REFERÊNCIAS.

Acompanhando e avaliando / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

ANTUNES, Helenise Sangoi e COSTA Sharlene Marins. **Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização.** Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_07.pdf 30/ 07 17h00min 2007 Acesso em: 20/ 05/ 2010

Alfabetizando / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais. 2005

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992

BROTTO, Ivete, Janice, de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos.** 228 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CAGLIARI, Gladis Massini. **Questões de Fonética e Fonologia: uma homenagem a Luiz Carlos Cagliari.** Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista, n. 3, p. 11 a 23, junho 2006. Disponível em: http://www.estudosdalinguagem.org/revistas/03/mcagliari%5B1%5D.pdf Acesso em: 15/ 06/ 2010

CARVALHO, Lina Maria de Morais. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-12-16T14:48:34Z10490/Publico/Lina%20Maria%20de%20Moraes%20Carvalho.pdf Acesso em: 30/ 06/ 2010

CAPOVILLA, Alessandra e Fernando. **Alfabetização: método fônico.** Ed. Memnon. São Paulo. 2007. Disponível em: http://alfabetiza.hd1.com.br/textos/metodo%20foico%20capovilla%20parte1.pdf Acesso em:18/06/2011

Ciclo Inicial de Alfabetização/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular.** Cadernos de Educação popular. Petrópolis, Vozes, 1984. P.7-47.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** IN: ANTUNES, Ricardo (org.). A *Dialética do Trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13 – 34.

FARACO, Carlos. Alberto. **Escrita e alfabetização**. Ed. Contexto: São Paulo. 1992

FERRARO, Alceu. Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n 81, p. 21 – 47. Dez. 2002.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In_____**Reflexões sobre alfabetização.** 24 º Ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.9 a 41.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/658/469 Acesso em: 24/09/2011

GARCIA, Regina Leite. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares.** 2º edição Ed. Cortez São Paulo, 1993

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e alfabetização.** In_____**Letramento no Brasil.** Ed. Global: São Paulo. 2003 p.209 a 225.
GARCIA. Leite Regina. (Org) Alfabetização dos alunos das classes populares. 2 º edição. São Paulo: Ed. Cortez. 1993 volume 6.

_____ **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____.**Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196 Acesso em: 15/ 09/ 2011

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf

Acesso em: 27/ 07/ 2010

LÊNINE, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1978. (Pensamento Socialista, série clássicos).

_____. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** 2ª ed. São Paulo: Global, 1979. (Bases, v. 19, série teoria).

_____. **Cultura e revolução cultural**. Moscovo: Progresso, 1981.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARCUSE, Hebert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** (Livro 1 Volume 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Capítulos I e V).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, ***Ideologia Alemã*.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

_____. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MÉSZÁROS, István. ***A teoria da alienação em Marx*.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?** UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2006. Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20e%20metodologias%20de%20alfabetizacao.pdf Acesso em: 01/ 03/ 2011

MORTATTI, Maria. Rosário, Longo. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais!!** In: ROSING, Tania M. K.; SCHOLZE, Lia. (orgs). Teorias e Práticas de letramento. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.2007, p. 155 – 168

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. 2006.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15/ 10/ 2011

_____.**Os sentidos da alfabetização.** Ed. UNESP: CONPED, São Paulo, 2000.

_____. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Publicado em: setembro 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 20/ 10/ 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice**. Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. 2 º ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.113 a 199.

OLIVEIRA, João Batista Araújo**. ABC do Alfabetizador.** 2ª ed. Belo Horizonte Alfa Educativa, 2004.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana.** Pro-posições, UNICAMP, Cortez, n. 2, jul, 1990, 7 – 18.

PATTO, Maria, Helena, Souza. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** Psicologia- USP, São Paulo, v. 3, n. 1/ 2, p. 107 – 121, 1992.

PIAGET, Jean. (1959) **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos,1975.
_____. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: Zahar.

PINTO, Álvaro. Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10º Ed. São Paulo: Cortez. p. 29 a 57. 1997

Planejamento da alfabetização / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. – Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. Ed. Hemus. 1995, p. 1 a p.107

Preparando a escola e a sala de aula/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

RIOS, Zoé e LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para a casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SAVIANI, Dermival et. al (orgs) **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2 º ed. São Paulo, Autores Associados, 2008.

_____. ***Escola e Democracia:*** **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: as muitas facetas.** 2003 Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2004 numero 25
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf 23/05/2010 15:06
Acesso em: 23/ 05/ 2010

_____. **Letramento e alfabetização.** RIBEIRO, Vera Masagão (org.) In: Letramento no Brasil. Ed. Global: São Paulo. 2003 p. 89 a 113.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** In: Revista educação e sociedade campinas vol. 23 n 81 p. 143 a 160 dez 2002. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em:15/05/2010

_____. **Simplificar, sem falsificar**. In: Revista Educação, guia da alfabetização. Ed. Segmento. n.1, p. 6 a p. 11.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. ***Filosofia da Práxis***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Primeira parte, Capítulo III).

VALE, Ana, Maria. **A educação popular na escola pública.** 3º Ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, v.8, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. 4º ed. In___BRANDÃO, Carlos |Rodrigues. (org.). **A questão política da educação popular.** SP: Edit. Brasiliense, 1984. P. 63-78

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Especialização em organização do trabalho pedagógico: a relação entre a escola pública e a educação popular.

Questionário aplicado aos professores.

Nome:
Formação:
Ano de formação:

1. Qual é o método utilizado no processo de alfabetização?

_____
_____
_____
_____

2. Qual é a atividade realizada em sala de aula em que você percebe que ocorre o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Qual é o significado de alfabetização e de letramento? Em sua opinião há alguma diferença ou semelhança entre ambos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Qual é o referencial teórico utilizado para auxiliar em seu trabalho como alfabetizador? Quais são os autores destes livros?

_____
_____
_____

5. Durante o processo de alfabetização encontra alguma dificuldade? Qual seria? E você atribui a quê?

_____
_____
_____