

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO – PROE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O USO
DECORRENTE DA CONCEPÇÃO DO USUÁRIO

JOSINEIDE MARIA DOS SANTOS FELIX

DOURADOS – MS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO – PROE

CORRDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O USO
DECORRENTE DA CONCEPÇÃO DO USUÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, tendo como orientadora a Prof^a Ma^a Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues.

JOSINEIDE MARIA DOS SANTOS FELIX

DOURADOS – MS

2014

Josineide Maria dos Santos Felix

Recursos Pedagógicos para a Alfabetização e o Uso Decorrente da Concepção do Usuário/ Josineide Maria dos Santos Felix. Dourados, MS: UEMS, 2014.

23p. ; 30 cm

Artigo (Graduação) – Biblioteconomia – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Prof. Ma^a Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues.

1. Sociedade da informação 2. Excesso de informação 3. Ciência da informação I. Título

RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O USO DECORRENTE DA CONCEPÇÃO DO USUÁRIO

Josineide Maria dos Santos Felix*
Prof.^a Ma.^a Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues**

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Dourados, cujo objetivo geral foi verificar na prática de professoras do Pré-Escolar do Primeiro e do Segundo anos quais são e como são utilizados os recursos pedagógicos existentes para alfabetização e como são utilizados. Para a realização do trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica como suporte teórico para refletirmos as mudanças ocorridas ao longo dos tempos e a pesquisa de campo com observação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como também questionários às profissionais envolvidas nas três turmas. O trabalho foi norteado por duas situações problema: Que recursos pedagógicos as professoras possuem e de que forma são utilizados para alfabetizar? O assunto pesquisado torna-se pertinente como provocador de reflexões a partir do momento em que vivemos sob a égide de uma legislação em que a alfabetização deve ocorrer durante os três primeiros anos, período considerado pelos especialistas como sendo a “idade certa” para a efetivação dessa habilidade. Buscamos apoio teórico em vários autores que tratam do tema, dentre eles, Magda Soares (2003) - que nos orienta sobre letramento e alfabetização; Mello (2005) - quanto o sentido do letramento e de organização de atividades que possibilitem a vivência da função social da escrita que permita sua utilização não como técnica, porém como um instrumento da cultura que possibilita a comunicação, o registro da compreensão e do conhecimento; Mortatti (2006) - que nos mostra como os métodos de alfabetização evoluíram - e Ana Teberosky (2005) que baseia a orientação quanto ao que é e por que organizar um ambiente alfabetizador. O trabalho mostra que, apesar de tantos avanços, e de tantas ideias em relação aos recursos e seus usos, os professores ainda os consideram como passa-tempo, brinquedo e perda de tempo.

Palavras chave: Alfabetização. Recursos pedagógicos. Prática docente

* Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Dourados. e-mail: josineidemdf@hotmail.com

** Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Dourados. e-mail: almerinda@uems.br

TEACHING RESOURCES FOR LITERACY AND THE USE OF USER DESIGN

ABSTRACT

This article aimed to verify in practice Pre-School teachers, the First and Second year of a municipal school of Dourados existing teaching resources for literacy and how they are used. To conduct the study, we used the literature as theoretical support to reflect the changes over time and the field survey with observation in a class of first year of elementary school and also questionnaires for professionals involved in the three classes. The work was directed by two problem situations: What teaching resources teachers have and how are they used for literacy? The subject studied becomes relevant as provocative reflections from the time we live in legislation that literacy should occur during the first three years, which "certain age" for the realization of this ability. We seek support in various theoretical dealing with the issue, including Magda Soares (2003), which guides us on literacy and literacy; Mello (2005), as the meaning of literacy and organizing activities that enable the experience of the social function of writing to allow its use not as art, but as a culture instrument that allows communication and the record of understanding and knowledge ; Mortatti, (2006) which shows us how the evolved literacy methods and Ana Teberosky (2005), as well as guidance as to what is and why organize a literacy environment. The work shows that despite many advances, many ideas for resources and their uses, teachers still regard as a pastime, toy and loss of time.

Keywords: Literacy. Teaching Resources. Instructor Practice

Introdução

Alfabetização é um termo utilizado que abrange a aprendizagem da leitura e da escrita, cujo conceito se modifica conforme as necessidades da sociedade. A escrita é um dos principais registros da evolução humana. Em decorrência disso, surge a necessidade de alfabetizar os povos de todas as classes sociais e a preparação das novas gerações, o que tem sido um processo constante e tão problemático quando de seu início, ou seja, apesar do passar dos anos e da evolução do conceito de alfabetização, não se chegou a uma forma "ideal" para que se aprenda e nem mesmo para se ensinar.

Segundo Mortatti (2006), o ensino da leitura e da escrita no Brasil, inicialmente, ocorria de maneira informal, no âmbito particular das famílias que possuíam melhores posições na sociedade e que podiam pagar uma pessoa que já sabia ler e escrever para ensinar seus filhos, assim, o ensino se repetia nos procedimentos de como se tinha aprendido.

No século XVIII, a leitura e a escrita eram privilégios da aristocracia, dos detentores do poder, enquanto que a gente comum não tinha necessidade desse conhecimento porque vivia para o trabalho braçal. No entanto, conforme a sociedade foi se transformando de forma radical, ler e escrever passou a ser socialmente necessário, uma vez que os meios de produção transformados passaram a exigir cidadãos que soubessem ler e escrever para darem conta da lida com as novas tecnologias trazidas pela indústria.

A alfabetização passou, então, a ser indicativo de progresso e, da mesma forma, as taxas de analfabetismo passaram a ser indicativo de ignorância e atraso. Conseqüentemente, o Estado passou a se responsabilizar pela alfabetização popular que seria garantida nas escolas oficiais.

Observa-se, assim, que com o desenvolvimento da sociedade, a alfabetização passou a ser artefato de ensino e aprendizagem escolar transformando-se, desde então, num dos grandes desafios da educação, pois não era suficiente alguém para ensinar, uma vez que muitas crianças não conseguiam aprender, o que provocou diferentes estudos e debates em torno do assunto. A questão maior repousava sobre qual era a melhor forma para alfabetizar.

De acordo com Mortatti (2008), a tarefa de alfabetizar trouxe alguns problemas e questionamentos aos responsáveis: Como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, pelas sílabas, por palavras-chaves, por sentenças ou por histórias? De uma forma ou de outra acreditava-se que era o “método” que seria mais eficaz ou não para que esse aprendizado ocorresse.

Apesar de atualmente convivermos com profissionais que têm essas questões como base para suas ações, no Brasil, a partir dos anos 1980, novo elemento tornou-se fundamental para o avanço desse debate. As novas teorias de aprendizagem desafiaram as verdades até então estabelecidas, colocando um novo elemento a ser considerado: a criança. Em outras palavras, ou seja, a aprendizagem dependia principalmente dela, pois cada uma está inserida em determinada sociedade e cultura, cada uma possui experiências exclusivas, cada uma possui preferências particulares, o que as torna sujeito de seu próprio conhecimento e por isso ativa em todo o processo de aprendizagem.

Barbosa (199) reforça que a cada dia há uma maior valorização do domínio da leitura e da escrita, pois na sociedade capitalista considera-se que o indivíduo que lê, compreende e utiliza esses conhecimentos no seu dia a dia amplia suas possibilidades de comunicação.

Dessa forma, adentramos o século XXI com a consciência de que o problema do analfabetismo ainda persiste. Sabe-se que o "método" não é o que garante a eficácia dessa

aprendizagem e que o aprendizado se dá de forma ativa. Assim, questiona-se: Por que o problema do analfabetismo persiste? Por que muitos não aprendem a ler e a escrever? Onde está o problema? Não pretendemos dar respostas a estas questões, elas apenas servirão como estímulo ao estudo e indicativo de um dos maiores problemas da educação.

São essas questões que nos causam tantas angústias justificando esta pesquisa que resulta neste artigo. Acreditamos que não haja apenas um elemento responsável que garanta o aprendizado da linguagem escrita. Consideramos que façam parte desse todas as concepções dos professores, a metodologia resultante dessas concepções, a criança enquanto sujeito aprendiz e, por fim, o principal foco deste artigo, os recursos utilizados pelos profissionais que possibilitam uma maior compreensão de como funciona esse sistema. Dessa forma, nosso objetivo geral foi verificar na prática de professoras do pré-escolar, primeiro e segundo ano de uma escola municipal de Dourados os recursos pedagógicos existentes e como são utilizados.

Assim, nossos objetivos específicos foram identificar as concepções das professoras sobre alfabetização, para execução de suas práticas e verificar as dificuldades das mesmas diante dos conteúdos para alfabetizar.

Para darmos segmento a este estudo, realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica para embasamento nos teóricos específicos da pedagogia. Realizamos uma observação participante, especificamente na sala do primeiro ano, devido à ideia de que essa etapa é o marco inicial do Ensino Fundamental de nove anos e que, por isso, estaria diretamente relacionada à tarefa específica de alfabetização. Além disso, aplicamos um questionário para as professoras de todas as turmas citadas na expectativa de que estas pudessem contribuir para uma análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas utilizadas.

Aproximando-nos de conceitos

Considerando as mudanças da sociedade, os conceitos sobre alfabetização também se modificaram. Uma sociedade mais complexa exige ações mais complexas e indivíduos com mais conhecimento. Neste processo, surge o termo *letramento*, muito confundido ou incompreendido pelos professores, que acabam por conceituá-lo de forma nem sempre consensual. Citamos aqui apenas alguns teóricos que utilizam o conceito de alfabetização e letramento mais aproximado do conceito utilizado por Soares (2003), uma vez que não é o foco deste artigo esclarecer esses contrapontos.

Para Soares (2003, p. 2), a alfabetização é a aprendizagem da técnica, ou seja, “aprender a relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar.

Envolve também aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita [...]”.

De acordo com a autora, letramento consiste em “desenvolver as práticas de uso dessa técnica” em relação ao sistema de leitura e escrita, ou seja, o letramento ocorre no ambiente por meio de práticas sociais de leitura e escrita, em situações que envolvem todo o processo do desenvolvimento, comportamentos e habilidades do uso.

Desta forma, a autora indica que os professores alfabetizadores devem buscar aliar esses dois processos para que haja um resultado eficiente em que os indivíduos possam, em suas produções, ser coerentes e coesos, condizentes com os tipos e gêneros textuais.

Emília Ferreiro (2013), em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola, discorda do posicionamento adotado no Brasil em relação aos dois termos. Para ela, “alfabetização e o letramento são interdependentes e indissociáveis”, ou seja, o que chamamos de processo de alfabetização interliga aprendizagem da língua escrita, que se desenvolve por meio da manipulação dos objetos, com o uso que se faz dela que se dá na interação do sujeito em diferentes contextos. Para ser considerada interação, é fundamental compreender que a aprendizagem não é uma construção externa ao indivíduo, um conhecimento que o professor possa passar diretamente a ele, mas, sim, um processo em que a criança é considerada “ativa”, ou seja, ao tentar escrever, pensando como funciona esse sistema, constrói seu conhecimento em relação ao funcionamento do nosso sistema de escrita e leitura. Para Ferreiro, as crianças possuem capacidades cognitivas e linguísticas e para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita, faz diferentes tentativas de uso, demonstrando diferentes hipóteses de escrita que, segundo a autora, registram a evolução desse processo até a utilização da escrita convencional. São as escritas das crianças que direcionam a ação do professor, pois compreendendo como ela está pensando pode planejar situações desafiadoras.

Dessa forma, quanto maior o convívio da criança com um ambiente que possibilite diferentes experiências com a leitura e com a escrita e que lhe cobre o uso competente dessas habilidades, mais letrado será considerado.

Para Mello (2005, p. 12), o letramento refere-se à metodologia de inclusão do sujeito no mundo da cultura escrita, de forma que perceba a escrita como ferramenta cultural complexa, ou seja, o letramento não é visto como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas ou palavras soltas, mas como concepção da função social da escrita que permita sua utilização não como técnica, mas como um instrumento da cultura que permite a comunicação e o registro da compreensão e do conhecimento. Silva (2005, p. 9) registrou que:

Em sociedades grafocêntricas como a nossa, as crianças de diferentes classes sociais convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, o que significa que vivem em ambientes de letramento. As crianças começam, portanto, a “letrar-se” a partir do momento em que nascem em uma sociedade letrada. Rodeadas de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, nossas crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e de escrita.

Portanto, o letramento visa relacionar as mediações acontecidas entre os sujeitos e suas relações sociais e o mundo da cultura escrita. Por essa via, o indivíduo letrado não é “[...] só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SILVA 2005, p. 9).

Aos profissionais adeptos desses ideais, a tarefa, o desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, garantindo às crianças a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, que, apesar de serem processos diferentes, são complementares e indissociáveis.

Segundo Vilanova (2013), a criança desde cedo tem o contato com diferentes tipos de textos, como, por exemplo, placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc. Isto se prolonga por toda a vida com uma crescente possibilidade de participação nas práticas sociais, como processo de inserção e participação na cultura escrita e é essa competência que cria conflitos no momento de conceituar a palavra letramento.

Soares (2012) explica que o termo pode ter uma designação que exija maior ou menor competência conforme o uso, as forças políticas, o objetivo ou o meio em que está sendo utilizado. É por isso que num país como o Brasil, com diversidade cultural e distribuição de renda desigual, necessitamos levar em consideração essas variáveis que determinam as possibilidades e as limitações de seus usuários.

Para Ferreira e Soares, alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com sua especificidade, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis na aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (2001, p. 63), leituras de histórias, jornais, receitas, revistas e livros, entre outros gêneros textuais, são instrumentos que podem contribuir para que os alunos compreendam a função da escrita e da leitura e, também, os ensinar como são organizados cada gênero, o que caracteriza um dos papéis da escola atual. Enfim, a função da escola durante os primeiros anos do Ensino Fundamental é alfabetizar letrando, pois só assim teremos um indivíduo capaz de produzir, interpretar e utilizar a leitura e a escrita de forma consciente, crítica e prazerosa.

Entretanto, fazer isso depende das concepções de aprendizagem que se tem para que possam ser definidos os caminhos e os recursos.

Segundo Mortatti (2006), a dificuldade de nossas crianças aprenderem a ler e a escrever exigiu que os professores começassem a pensar em alguns meios para alfabetizar e esses meios, aqui chamados de recursos pedagógicos, perpassaram todos os tipos de escola, método ou metodologia e cada vez mais vêm sendo aperfeiçoados.

Mortatti (2006) afirma que para a execução dos métodos sintéticos, os professores se apropriavam de alguns materiais e utilizavam de recursos como material impresso sob a forma de livros, cartilhas, cartas do ABC, entre outros, que os alunos faziam a leitura depois copiavam manuscritos. Esse processo da leitura e escrita iniciava “das partes para o todo”. São considerados métodos sintéticos os métodos: fônico - que parte dos sons correspondentes às letras, a silabação - que parte da emissão dos sons das sílabas e a soletração - que parte do nome das letras. A escrita limitava-se à caligrafia, ortografia, ditado, cópias e formação de frases exigindo a imitação correta das letras. A concepção era de que a aprendizagem dependia exclusivamente dos sentidos e da memória e, por isso, o ambiente era organizado com muitos cartazes dispostos na sequência do alfabeto e todos os dias as crianças faziam leitura em coro e, depois, individualmente, na lição da cartilha cuja sistematização partia da letra para a sílaba e depois para as pequenas frases.

Então, a partir do modelo já existente, foi criado o método da marcha analítica que ensinava “do todo” para as partes, ao contrário do método sintético. O ensino do método analítico no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita baseava-se no processo palavração e sentencição ou na historieta, focando-se na leitura e na escrita, no tipo de letra, que poderia ser manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula, na escrita da esquerda para a direita, de cima para baixo seguida de muitos exercícios de treinamentos com cópias e ditados. Neste método as professoras utilizavam recursos como cartazes com frases e ou palavras, livros com pequenas histórias. A leitura era feita pelo professor, o texto era discutido com as crianças e, a partir disso, escolhiam-se trechos do material escrito para que fossem analisados de forma mais detalhada, quando as palavras eram decompostas em sílabas e letras. Partia-se do pressuposto de que a criança possuía uma visão sincrética, ou seja, via o todo ainda disforme para depois identificar os detalhes.

No início dos anos 1980, com a chegada do Construtivismo e o entendimento de que não era o método o responsável pela aprendizagem e, sim, as construções mentais resultantes da superação de hipóteses construídas pelas crianças em diferentes estágios de conhecimento da leitura e escrita, e, principalmente porque não se indicava uma metodologia,

foi tornou-se necessário refletir como seria possível a organização de um ambiente que contribuísse para essas construções e reconstruções mentais.

Para Ana Teberosky (2005), que se pauta na teoria construtivista, um ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente” (p.1), e que permitem a inserção da língua escrita no cotidiano do alfabetizando, seja por meio de revistas, jornais, gibis, livros, cartazes, das palavras na lousa, ou de situações cotidianas, como *outdoors*, letreiros de ônibus etc. Nesse espaço, o aluno interage com a leitura e escrita através dos recursos citados, mas sabemos que os recursos, por si próprios, não garantem que as crianças aprendam. Exige-se do professor seu papel de desafiador e problematizador para que as crianças tenham a oportunidade de pensar sobre como, para que e para quem se escreve.

Já na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento é consequência da interação da criança com o meio social em que está inserida e, portanto, se o professor conhecer melhor esse processo, terá condições de intervir sobre o desenvolvimento da criança de modo a ajudá-la no alcance de novas aprendizagens. Assim, podemos dizer que nenhuma intervenção será eficiente se for aquém ou muito além da zona de desenvolvimento proximal², porque o papel do professor é o de mediar o conhecimento provocando condições para que a criança sinta a necessidade de aprender e, assim, avance em seu desenvolvimento.

Sendo assim, o professor deve provocar na criança a necessidade de ler e escrever propondo-lhe atividades de leitura e escrita planejadas intencionalmente, porque, segundo Mello “[...] as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidades de ler, de conhecer, de se expressar e se tiverem disponíveis à mão os escritos sociais, os escritos da realidade”. (2005, p. 6).

Destarte, a autora sugere que a criança não se apropria da escrita apenas porque o professor deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança. Por isso que, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as atividades propostas devem ocorrer em situações reais, para que ela, a criança, possa compreender sua função social. Isso exige a organização de um ambiente propício, com recursos específicos.

² Lev Vygotsky, propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). O segundo, chamado de zona de desenvolvimento proximal, leva em conta o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou um parceiro mais experiente, que pode ser, inclusive, o professor.

O ambiente alfabetizador para os adeptos da teoria histórico-cultural deve ser organizado de forma que se constitua como uma ferramenta de aprendizagem, e que inclua diversos gêneros textuais e outros recursos que devem estar acessíveis às crianças, a fim de que seja despertada a curiosidade, a necessidade dos alunos para uma interação deles com os recursos disponíveis.

Assim, pautado em uma ou outra teoria, cabe ao professor organizar um ambiente alfabetizador e planejar atividades com diferentes recursos que possibilitem conhecimentos e habilidades de leitura e da escrita com competência e consciência de seu valor e alcance na sociedade.

Podemos verificar que em todos os métodos, desde os considerados tradicionais (sintéticos, analíticos ou mistos) até as posturas baseadas nas teorias construtivista e histórico-cultural, está previsto o uso de recursos pedagógicos que viabilizam a execução dos ideais pautados em cada concepção. Ainda que não seja considerado o elemento mais importante desse processo de aprendizagem, os recursos podem ser vistos na história como um apoio, um instrumento de aproximação da criança com o problema que, neste caso, são a leitura e a escrita.

A partir do exposto, temos uma história do problema detectado em relação à dificuldade das crianças em se alfabetizarem veio sendo tratado ao longo do tempo. Percebe-se, a partir da história dos métodos de alfabetização, que no período em que o grande responsável era o método, este não dava conta do processo. Disso, mudamos o foco para o como a criança aprende e ainda assim não garantimos a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Diante de tantas lutas para encontrar uma solução eficaz para o ensino da leitura escrita, por que ainda persiste a dificuldade em relação a esse aprendizado? Assim, retrocederemos se questionarmos onde estará o problema? O problema estaria no professor e na forma como utiliza os recursos? Estaria no sistema de educação adotado pelos estados e municípios que desconsideram as concepções de cada professor alfabetizador que acabam por executar programas sem os aderir em concepção e transformando-o em atividades sem consistência?

Atualmente acompanhamos o (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), chamado também de Pacto ou PNAIC, idealizado pelo governo federal. O objetivo do Pacto é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse programa apoia as escolas públicas em diferentes necessidades como formação continuada de professoras alfabetizadoras, com

cursos presenciais e bolsas de estudos. Também são distribuídos gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, obras literárias, além de outras tecnologias educacionais, como jogos.

A concepção desse programa é alfabetizar de forma lúdica, por meio de atividades desafiadoras e reflexivas com produção de textos e leituras em diferentes gêneros textuais, ampliando referências culturais, ou seja, focalizadas na apropriação do sistema alfabético de escrita. Assim, tendo como base a trajetória histórica da escola e professores alfabetizadores para garantir a alfabetização das crianças, aproximamo-nos dos propósitos desta pesquisa: verificar os recursos específicos para a alfabetização existente em uma escola municipal de Dourados e como são utilizados. Além disso seremos norteados por questões como: que concepções possuem os profissionais alfabetizadores? E que dificuldades eles nos apontam nos dias de hoje?

Aproximando-nos do objeto de estudo

Buscando responder às questões levantadas neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo através da aplicação de um questionário direcionado às três professoras (aqui nominadas de P-E, P-1 e P-2) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de um bairro de Dourados/MS sendo eles: Pré - escolar (P-E), cuja idade das crianças é de quatro a cinco anos; 1º Ano (P-1), cuja idade das crianças é de seis a sete anos e 2º Ano (P-2), cuja idade das crianças é de oito a nove anos.

A aplicação dos questionários foi iniciada em agosto de 2013, para o levantamento de algumas questões pertinentes à pesquisa sobre tempo de trabalho, capacitações, contribuições das capacitações para o ensino de alfabetização, os problemas que as crianças apresentam ao serem alfabetizadas; os recursos utilizados para alfabetizar e a contribuição dos mesmos.

Buscando uma relação do conhecimento com a experiência, questionamos quanto tempo trabalhavam com a alfabetização e, de acordo com as respostas, apenas a P-2 é iniciante na tarefa de alfabetizar e que, por isso, deduzimos que não tenha participado de nenhuma formação específica. Das outras duas, a P-1 tem mais de dez anos em sala de alfabetização e, portanto, tem acompanhado as capacitações promovidas por diferentes governos, o que lhe resulta numa vasta experiência com diferentes crianças e, portanto, diferentes dificuldades para alfabetizar, bem como uma visão peculiar quanto ao seu papel e quanto sua visão de como as crianças aprendem.

Considerando o tempo de serviço das professoras, resolvemos verificar as capacitações pelas quais passaram durante este trajeto de profissionalização. A P-1 afirmou ter participado de diversas capacitações ofertadas pelo governo municipal, pois a cada governo há uma nova orientação, e, ainda, afirmou que na época do desenvolvimento desta pesquisa participou do PNAIC. Segundo a professora, esses programas contribuem para “[...] melhorar a prática pedagógica” e lhe possibilita “[...] novas formas de avaliar o aluno”, além de lhe apresentar “[...] novos métodos de ensino”.

A P-2, por estar na alfabetização há apenas quatro meses, não participou de nenhuma formação completa, contudo, também no momento desta pesquisa participou do PNAIC.

A P-E, cuja experiência é maior que a P-2, afirmou ter participado de diversas capacitações e não conhece o PNAIC. Segundo sua fala, essas capacitações contribuem com sua prática na medida em que apresentam novas maneiras de alfabetizar, entretanto, a mesma aposta numa metodologia eclética que ela trata como “meu método” e muito assumidamente diz que este é “[...] misturado com os métodos que foram passados nas capacitações”.

Quanto aos problemas para alfabetizar, a P-E citou que o principal fator que dificulta o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno é “[...] a falta de apoio por parte da família”, pois, segundo a mesma, as crianças acabam sem um reforço ao não realizarem as atividades de casa e também, assim como os pais, não apresentam interesse. Entretanto, vale questionar que tipo de apoio se espera da família e se todas elas possuem de fato condições para apoiarem seus filhos.

Para a P-1, os principais problemas que vem enfrentando ao longo de sua trajetória são “[...] falta de apoio das famílias, dos profissionais da área da saúde (psicólogas), grande número de alunos por sala e alunos com diferentes faixas etárias” na mesma sala. Para a P-2, que até então não tinha estado em uma sala de alfabetização, o principal problema apontado é “[...] a indisciplina de vários alunos tornando difícil a alfabetização”.

Podemos perceber que os fatores principais citados que dificultam o trabalho do professor e o processo de aprendizagem das crianças são a indisciplina e a falta de apoio da família e isso nos leva a refletir que, antigamente, a indisciplina não era problema porque o professor era o detentor do conhecimento e possuía autoridade máxima na escola, o que era respeitado pelos alunos e reforçado pelos pais. Havia silêncio e atenção porque quem não ouvisse ou não soubesse responder a alguma questão recebia algum castigo. Além disso, quando as crianças chegavam em casa eram cobrados em relação às tarefas e eram obrigados a respeitarem os professores.

Hoje, os pais, em geral, não possuem tempo para acompanhar e orientar os filhos e a tarefa recai apenas sobre o professor. Além disso, a escola já não é a mesma e o respeito ao professor também não. As crianças chegam sem limites e muitos professores não sabem como resolver. Mais uma vez busca-se uma justificativa para o fracasso escolar e mais uma vez a culpa recai na família, na criança, na falta de recursos e outros, mas o que tem feito enquanto ação coletiva da escola ou mesmo, individualmente, cada professor? Se os tempos são outros, a escola tem tido condições de acompanhar essa mudança? Os professores têm trabalhado conforme as necessidades e diversidades que se apresentam em sua sala de aula?

O fato é que as crianças continuam com dificuldades para aprenderem a ler e a escrever. A que isso se deve? Esse é um problema que aparece na história da alfabetização desde que foi necessário escolarizar essa tarefa. Estamos à busca de alternativas que nos auxiliem a compreender e a amenizar tal problema. Como dito anteriormente, apostamos nos recursos que, se bem utilizados, contribuem para chamar a atenção das crianças, para fazê-las pensar sobre o objeto de interesse de uma forma mais significativa. Dessa forma, questionamos às professoras se as escolas possuem recursos pedagógicos específicos para alfabetização, quais são, e se são utilizados por elas e o que acham desses recursos.

As repostas foram evidentes e objetivas. P-E revela que os recursos são “[...] grande apoio na alfabetização”. Segundo ela, a escola possui “[...] joguinhos com letras; joguinhos que incentivem as crianças a contar, como, por exemplo boliche; joguinhos de alfabetização em geral, jogos no computador etc.” e que são constantemente utilizados. Para ela, os recursos contribuem na aprendizagem, e “[...] na memorização, pois, com o lúdico, as crianças conseguem aprender com mais facilidade”. Neste caso, observamos que os recursos são utilizados como “brinquedos” e isso nos leva a questionar se os mesmos estariam sendo empregados adequadamente, uma vez que só ele não garante que a criança aprenda. Assim, é necessário que o professor faça a mediação para propiciar situações de aprendizagem de forma consciente e intencional. Somente assim os recursos estariam sendo utilizados dentro de suas reais funções pedagógicas, ou seja, como recurso de aprendizagem e também para o ensino.

De acordo com a resposta da P-1, há diversos recursos, entretanto é necessário verificarmos a quantidade, pois “[...] com grandes quantidades de alunos, tem que haver maior número de material pedagógico e de qualidade”. A professora diz que a instituição possui recursos como “[...] livros paradidáticos, xerox, jogos e recursos tecnológicos [...]” e, apesar disso, afirma que a sala de tecnologia não funciona por falta de profissional na área. Segundo esta professora, os recursos contribuem, “[...] na aprendizagem e socialização”.

Sendo assim, percebemos que os recursos são considerados como instrumentos de apoio complementares à aprendizagem, ou seja, não se percebe uma valorização mais significativa em relação a isso, uma vez que a mesma professora responde que os utiliza “sempre que possível”. Assim, novamente nos questionamos se os recursos estão sendo bem utilizados e não apenas encaixados “sempre que possível”.

Já a P-2 respondeu que os recursos são “[...] poucos, muitas vezes ainda é preciso ficar no quadro e giz”. Dos recursos, os mais utilizados pela mesma são “[...] jogos didáticos, vídeos, som, computador e livros de histórias”. Ela confirma que os recursos contribuem “[...] para tornar a aula mais produtiva, onde os alunos têm mais motivação, participam e se envolvem mais durante as atividades”. Considerando que esta professora é a que possui menor experiência com a alfabetização, pois está formada há pouco tempo, sua resposta sobre a contribuição dos recursos se destacou em relação às outras por se aproximar do que entendemos ser o objetivo dos recursos pedagógicos.

Apesar da falta de experiência, a professora demonstrou que utiliza esses recursos como apoio e motivação, o que nos leva a questionar se sua formação pedagógica foi diferenciada das demais, já formadas há mais tempo. A partir de sua resposta, acreditamos que sua concepção se aproxima da teoria de Emília Ferreiro ao defender a ideia de que as crianças aprendem e desenvolvem na interação com o meio, rodeadas de materiais concretos.

Ante o exposto, é necessário pensar sobre o papel do professor no uso dos recursos. Ele deve buscar fundamentação teórica, para que possa chegar aos resultados esperados na sua prática pedagógica, ou seja, organizar um ambiente que seja desafiador durante todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a função do professor é planejar a utilização dos diversos materiais escritos ou outros materiais que proporcionem à criança a visualização e reflexão sobre a função social da escrita. Sendo assim, acreditamos que o uso dos recursos apropriados facilitará a aprendizagem das crianças para a compreensão do processo da leitura e escrita.

Não satisfeitos com as respostas aos questionários, uma vez que não conseguíamos entender como se dava o processo, solicitamos à instituição que permitisse algumas visitas para observação durante as aulas de uma professora. Dentre elas, optou-se pela que possuía maior experiência, na expectativa de apreender detalhes que um graduando muitas vezes não percebe. Assim, escolhido um dos dias da semana, passemos a acompanhar as aulas e a auxiliar a professora naquilo que ela solicitasse durante três meses consecutivos.

A sala de aula possuía turma composta por 28 crianças com idades entre cinco, seis e sete anos e nem todas passaram pela Educação Infantil, como é o caso exclusivo de

duas crianças. Isso, segundo a professora da sala, criou uma dificuldade para desenvolver seus trabalhos pedagógicos, uma vez que, segundo a mesma “[...] essas duas crianças não sabem pegar no lápis e muito menos se concentrar, por falta de maturidade. [...] a família não poderia ter matriculado no primeiro ano e, sim, na pré-escola”.

As duas crianças, inicialmente, não conseguiam nem mesmo copiar e nem por isso recebiam uma atenção especial. Ficavam distraídas, desatentas e desestimuladas. Com a nossa chegada, recebemos a incumbência de acompanhá-las e auxiliá-las. Aparentemente, isso acabou sendo um “alívio” para a professora que ficava em função dos demais.

A rotina determinada pela professora era bastante repetitiva. As crianças deveriam adentrar à sala em filas que eram organizadas no pátio da escola às sete horas. A primeira atividade era uma reza pronunciada pela professora que era repetida pelos alunos que deveriam permanecer de olhos fechados para que o “Papai do Céu escutasse”.

Muitas das crianças chegavam após a oração o que era motivo para broncas, pois era, segundo a professora, necessário que todos estivessem na sala para iniciarem as atividades que deveriam realizar todos juntos, no mesmo horário. Por volta das oito horas, ela colocava no quadro o cabeçalho do dia fazendo alguns questionamentos (Que dia é hoje? Ontem foi que dia? Como está o tempo?), assim, após as respostas das crianças, elas deveriam copiá-lo.

Isto feito, as atividades eram postas no quadro para cópia e resolução e, apesar dessa professora ter dito que utilizava sempre que possível os recursos existentes, pudemos verificar que, durante este período de observação, nenhuma vez estes foram utilizados com o objetivo de proporcionar a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita.

Quanto aos recursos existentes na sala existem: alfabeto com figuras correspondentes à letra inicial, livros de histórias e livros didáticos, adivinha, calendário, sistema numérico, quadro, giz e papel sulfite. Havia uma caixa de materiais que permanecia na biblioteca que continha alfabeto móvel e carimbos. Desses, a professora utilizou apenas os carimbos para preparar as tarefas dos dois alunos considerados “sem maturidade”, atrasados e isso aconteceu apenas uma vez durante os três meses de observação.

Foi observado que a professora não utilizava o livro didático com frequência porque não eram todas as crianças que tinham, e quando era utilizado as crianças sentavam-se em dupla para responder à atividade. As crianças copiavam o tempo todo parando apenas quando iam lanchar e no momento do recreio que durava em média trinta minutos; quando do retorno das mesmas, estas perdiam o interesse pela cópia, se distraíam, conversavam com o

colega do lado e outras pegavam brinquedos que traziam na mochila e consequentemente, perdiam qualquer interesse pelo conteúdo.

Em dois dos dias observados, a professora proporcionou duas atividades diferentes sendo que uma foi contação de histórias com livro e sem livro e a outra o bingo com letras móveis. Observou-se que os alunos acompanhados por nós se envolveram e participaram da atividade sem nenhuma dificuldade. Questionada, a professora justificou a proposta devido sua participação no PNAIC para o qual deveria relatar as vivências e atividades, contendo fotos de tais ações, a fim de comprovar nos encontros de capacitação, ou seja, as atividades foram realizadas sem motivação, apenas pela obrigação burocrática do processo que envolvia a docente. Num outro dia, foi realizado um ditado mudo (folha com imagens para que as crianças reconhecessem e colocassem os nomes). Tal atividade tinha o objetivo de verificar em que hipótese de escrita estavam as crianças e não tivemos acesso à análise dessas escritas, tampouco verificamos alguma ação específica que promovesse reflexão ou desafiasse as crianças, possibilitando avanços nas hipóteses de escrita. Concluímo que tais ações eram esporádicas, apenas em cumprimento à tarefas do curso, mas sem expectativa de mudanças de práticas para aprendizagem significativa.

Considerando que o PNAIC propõe às professoras alfabetizadoras que desenvolvam suas práticas pedagógicas, por meio de atividades desafiadoras, reflexivas com produções de textos, práticas de leitura/escrita e jogos, observamos que a participação da professora em questão em tal programa não tem garantido a transformação de sua prática no dia a dia da sala de aula porque ela continua com a mesma metodologia de repetição, memorização e cópias. As atividades práticas apenas serviram para comprovar que algo tinha sido feito, então, se não desse certo, a culpa não recairia sobre ela.

Considerações Finais

Apesar de estarmos no século XXI, falar da alfabetização ainda provoca um desconforto nas escolas de forma geral. Ainda que tenhamos observado muitos avanços, estes são muito mais reais, nos diferentes discursos dos professores do que em suas práticas pedagógicas. Na verdade, não há um consenso sobre conceitos de alfabetização e suas dimensões. Este é ainda considerado um dos maiores problemas da escola e do país, uma vez que o governo federal determina em Lei (nº12. 801 24 de abril de 2013) que as crianças sejam alfabetizadas até a idade de 8 anos. A lei desencadeia ações para a formação dos professores alfabetizadores, chamando-os a um compromisso e a estabelecerem um PACTO denominado de PNAIC.

Isto torna este estudo, ainda que incipiente, de grande importância, pois, a partir dele foi possível aprofundar conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, o que certamente interferirá de forma positiva na minha formação que se inicia. A compreensão de que os recursos pedagógicos servem de apoio e são facilitadores de aprendizagem no processo da leitura e da escrita das crianças apenas se utilizados com a mediação do professor foi outro ponto positivo desse estudo. Além disso, pudemos compreender que para que ocorra essa aprendizagem vimos, conforme alguns teóricos, que o ambiente deve ser organizado, planejado e desafiador durante todo o processo.

A pesquisa mostrou que a escola pesquisada tem recursos pedagógicos que nem sempre são utilizados. Nessa escola os recursos são utilizados por um dos professores como “brinquedo”, ou seja, como passa tempo e não como fonte de construção de conhecimentos. A outra professora, em sua resposta, demonstrou considerar os recursos como colaboradores na aprendizagem das crianças, uma vez que promovem mais motivação, participação e envolvimento das mesmas. Isto foi surpreendente ao considerarmos que essa profissional possui menos experiência na sala de alfabetização e já tem a concepção de que os recursos contribuem.

Com relação às dificuldades para o trabalho nas salas de alfabetização, as principais questões apontadas pelas professoras foram a falta de apoio das famílias e a indisciplina como fatores primordiais, causadores de grandes problemas na aprendizagem das crianças. Sabemos que estes fatores influenciam na conduta das crianças, entretanto, percebemos que quando as crianças estão envolvidas com a atividade e os recursos, os resultados são diferenciados e o aproveitamento é maior, uma vez que as crianças não ficam enfadadas e passam a ter uma maior interação.

Enfim, os recursos não são tudo na vida de um do professor, porém são meios que contribuem para o processo da leitura e escrita e se as professoras tiverem a sensibilidade de reconhecer que, na sua prática pedagógica do processo da leitura e da escrita, deve-se fazer uso destes instrumentos sempre que possíveis, por tratarem-se de múltiplos materiais que possibilitam à criança ser introduzida no mundo da leitura e escrita. Portanto, é preciso que os professores promovam situações de aprendizagens significativas e, apoiados em Mello (2005) e Soares (2012), possam criar necessidade individual de ler e escrever, fazendo o uso de diferentes portadores de gênero textuais. A partir dessa compreensão, pudemos compreender que os recursos são muito variados, desde materiais manipuláveis (alfabeto móvel, crachás, etc.) até recursos utilizados para desenvolver atividades como o bilhete informativo aos pais, discussão do cardápio do dia, entre outras, de acordo com a metodologia adotada.

Assim, este trabalho, da mesma forma que nos proporcionou refletir as possibilidades de contribuição dos recursos pedagógicos nas salas de alfabetização, poderá também influenciar outros professores, instigá-los à ousadia de transformar suas metodologias e a sala de aula em um espaço desafiador e agradável que cumpre sua função de alfabetizador.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. Cortez, 1994, p.51-52. 2. ed. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor, 16).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 28 out. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 1ª a 4ª serie. Brasília: MEC/SEF. 3. ed. p. 63, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Revista Nova Escola**. Cisão entre alfabetização e letramento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wf5s9ic4nmy> > Acesso em: 25 jun. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky**. IN: FARIA Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 12. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/processo_de_aquisicao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **Pequenos Leitores: algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na educação infantil**. UNESP-SP. 13p.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos Métodos de Alfabetização**: São Paulo: ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006. 16 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 20 nov.2103.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. 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.revistas.usp.br/reaa/article/download/11509/13277>> Acesso em: 22 mar.2014.

SILVA, Ceris Ribas da. Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos. In: TV ESCOLA. **Boletim o Salto para o Futuro: A política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita**. MEC/SEED: junho 2005. p. 1-12.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 03 maio. 2013. 7 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TEBEROSKY, Ana. "Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita". **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em: 02set. 2014.

VILANOVA, Mayara Santiago. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas**. 65. ISSN: 1984-6576 – Inhumas/Goiás Brasil., v. 5, n. 1. Mar./ 2013. Disponível em:< <http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revelli/article/view/1439/798>> Acesso em: 05 dez. 2013.