



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ODENIRCE DA COSTA RODRIGUES OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: AS MÍDIAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PÓLO MARIZA FERZELLI, RIO
VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)**

Campo Grande/MS

2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ODENIRCE DA COSTA RODRIGUES OLIVEIRA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: AS MÍDIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PÓLO MARIZA FERZELLI, RIO VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Organização do trabalho didático
Orientadora: Profa. Dra. Iara Augusta da Silva

Campo Grande/MS

2020

048o Oliveira, Odenirce da Costa Rodrigues
 A organização do trabalho didático : as mídias no processo de
alfabetização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, Rio Verde de Mato
Grosso/MS (2010-2018)/ Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira. – Campo
Grande, MS: UEMS, 2020.

161p

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Iara Augusta da Silva

1. Alfabetização 2. Organização do trabalho didático 3. Mídias digitais I. Silva, Iara
Augusta da II. Título

CDD 23. ed. – 372.4

ODENIRCE DA COSTA RODRIGUES OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: O USO DAS MÍDIAS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PÓLO MARIZA
FERZELLI, MUNICÍPIO DE RIO VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em 27/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Angélica Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Antonio Sales (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Enilda Fernandes (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

À memória de minha avó Edith, que me introduziu no mundo da leitura e da escrita e me inspirou com suas clássicas histórias. Aos meus pais, Oderce e Antônio, pelo amor incondicional. Ao meu esposo, Pablo, pelo amor que juntos cultivamos. Aos meus filhos, Igor, Maria Clara e Alice, razão de minhas lutas constantes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me sustentado na fé, sou imensamente grata pelas bênçãos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Iara Augusta da Silva que desde o início se dispôs com dedicação e atenção aos momentos de discussões, intervenções e orientações. Sua presença foi imprescindível não apenas para a concretude desta pesquisa, mas também como marco importante de ascensão aos estudos científicos na minha trajetória acadêmica. Agradeço por ter intensificado meus estudos e me fazer enxergar o mundo com suas reais características.

Às professoras Dra. Maria Angélica Cardoso e Dra. Patrícia Alves Carvalho, por contribuírem com ponderações e sugestões importantes à escrita do texto.

À professora Dra. Enilda Fernandes que na condição de suplente participou ativamente com sugestões acerca da temática que possibilitaram melhorias na escrita do texto.

Ao professor suplente Dr. Antonio Sales, pelas contribuições que me ajudaram a manter-me firme aos objetivos a que me propus, indicando caminhos e reflexões no estudo desta temática.

Às professoras Dra. Celi Corrêa Neres (coordenadora do curso no ano de 2019) e Dra. Erika Porcelli Alaniz (coordenadora do curso no ano de 2020), que com muita competência orientaram nos encaminhamentos administrativos da instituição, permitindo acesso às informações relativas à administração.

Ao Programa de Bolsas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-PIBAP, que durante o período de concessão, subsidiou auxílio financeiro significativo para algumas demandas do mestrado.

À professora Dra. Carla Centeno por oportunizar a realização do estágio em suas aulas, momento importante para consolidar e colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos.

Aos professores do Mestrado em Educação, que contribuíram para minha apropriação acerca dos estudos históricos da sociedade e da educação, os quais me conduziram para um pensamento crítico e político diante da realidade educacional brasileira.

À professora Dra. Leda Maria Pinto que realizou sugestões e revisão criteriosa da Língua Portuguesa. Com seu conhecimento linguístico contribuiu para deixar o texto bem compreensivo a todos os leitores.

Aos colegas do curso do mestrado com quem compartilhamos dúvidas, ansiedade e provocações. Nossos momentos de interação foram fundamentais para minha aprendizagem, experiência e formação acadêmica.

À Rosângela, servidora administrativa da UEMS/Campo Grande, a quem tive a oportunidade de conhecer e ser auxiliada nos trâmites administrativos no ingresso ao curso. À Rosileide, mestranda da turma anterior, com a qual compartilhei conhecimentos e trocas de saberes.

As servidoras Edione e Nádia, da Coordenadoria de Tecnologia Educacional da SED/MS que disponibilizaram tempo e informações pertinentes que contribuíram com a pesquisa.

Aos profissionais da Escola Polo Mariza Ferzelli, em especial as professoras alfabetizadoras e as gestoras: professora Edna Amaral (diretora) e Katy Ellen Teixeira (coordenadora), que não mediram esforços para colaborar com a pesquisa.

À Secretária de Educação, professora Ana Andrade Conceição, que sempre demonstrou credibilidade ao meu trabalho na SEMED e viabilizando os trâmites, concedeu afastamento para que eu pudesse dedicar-me aos estudos.

À minha família, que nos momentos difíceis, de angústia e ansiedades, esteve ao meu lado, segurando minha mão e fortalecendo-me com carinho e amor recíproco. Meu esposo, com sua calma e companheirismo foi presente em todos os momentos. Meus filhos, compreenderam os momentos de isolamento e me encorajaram com seus sorrisos e olhares de apoio e solidariedade.

Aos meus pais, Antônio Manoel Rodrigues e Oderce da Costa Rodrigues que a vida toda demonstraram esforços incansáveis para que eu pudesse realizar meus sonhos e objetivos.

Aos meus sogros, Maria de Lourdes de Souza Oliveira e Miguel Pereira de Oliveira, pessoas que sempre disseram “sim” em todos os momentos que a eles recorri. Apoio que muito contribuiu para a obtenção deste título.

Em nome da minha irmã Maria Luzia da Costa Rodrigues Cavalheiro, amiga e parceira sempre presente, agradeço a todos os outros cinco irmãos que mesmo distantes, sempre torceram pelo meu sucesso.

À sobrinha e afilhada Camila Rodrigues Cavalheiro que generosamente compartilhou seu espaço durante as aulas do mestrado, além das trocas dialógicas dos anseios e acontecimentos neste momento.

*[...] estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas.
(SAVIANI, 2013, p. 118).*

OLIVEIRA, Odenirce da Costa Rodrigues. *A Organização do Trabalho Didático: as Mídias no Processo de Alfabetização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, Rio Verde de Mato Grosso/MS (2010-2018)*, 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de descrever e analisar o uso das mídias digitais no processo de alfabetização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS (2010-2018). No alcance desse objetivo geral elencamos como objetivos específicos: analisar como as mídias digitais são utilizadas na alfabetização; identificar seu potencial e suas contribuições nesse processo de ensino e de aprendizagem e de maneira mais específica, analisar a frequência de utilização dessas mídias digitais e os aspectos que singularizam o trabalho didático no uso dessas tecnologias na alfabetização; verificar a relação educativa entre professores e alunos no espaço de utilização das mídias digitais no trabalho didático na alfabetização e como é feita a exploração dos recursos tecnológicos das mídias nesse trabalho; bem como a organização dos alunos no espaço físico de realização das aulas no uso das mídias digitais e, finalmente, averiguar se a utilização das mídias digitais, na alfabetização, os quais contribuíram para mudanças efetivas na organização do trabalho didático nessa Escola. Para tanto, foi utilizada a categoria “*organização do trabalho didático*” em que buscamos evidenciar os seguintes aspectos: a relação educativa, os recursos técnicos e os procedimentos didáticos na utilização das tecnologias midiáticas, bem como o espaço físico disponibilizado (ALVES, 2005). Em uma perspectiva histórica, utilizamos para desenvolver a investigação, produções científicas, documentos e legislações que instituíram o uso das Mídias digitais na educação, além da realização de uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário que foi respondido por professoras alfabetizadoras — que atuam na instituição escolar em que se desenvolveu a pesquisa — acerca da relação educativa com a utilização das mídias digitais (artefatos das novas tecnologias). Para sustentar as análises e discussões referentes a essas mídias, apoiamos-nos em teóricos como Belloni (2010), Kenski (2012), Coscarelli (Org.) (2016), entre outros que abordam o assunto possibilitando reflexão e compreensão, bem como nos que discutem alfabetização em diferentes perspectivas, como Ferreiro (1999), Klein (1996), Mortatti (2000) e Soares (2018) que contribuíram para uma compreensão acerca das concepções e ideias que influenciam as políticas públicas. Os resultados desta investigação demonstraram a necessidade de uma organização no trabalho didático realizado na instituição pública, inerente a sociedade contemporânea, pois a pesquisa evidenciou que a escola pesquisada se concretiza em um modelo de organização do trabalho didático característico da tendência tradicional – seus aspectos: espaço físico, relação educativa e recursos didáticos, conforme estudos de Gilberto Luiz Alves (2001, 2005), se assemelham aos do período do surgimento da instituição pública escolar e as mídias digitais ainda não são potencializadas e utilizadas de maneira interativa na relação educativa. Com isso, é possível constatar a necessidade de investimentos governamentais em políticas públicas que potencializem os recursos tecnológicos digitais e o movimento político dos profissionais envolvidos, em prol de melhorias nas práticas desenvolvidas no processo educativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Organização do trabalho didático. Mídias digitais.

OLIVEIRA, Odenirce da Costa Rodrigues. The Organization of Didactic Work: the Media in the Literacy Process of the Municipal School Pólo Mariza Ferzelli, Rio Verde de Mato Grosso / MS (2010-2018), 2020. 161 f. Dissertation (Professional Master in Education) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2020.

ABSTRACT

The main objective of this research was to describe and analyze the use of digital media in the literacy process of the Municipal School Pólo Mariza Ferzelli, in the municipality of Rio Verde de Mato Grosso / MS (2010-2018). In general most important to achieve our objective was necessary to list a few specific subjects to study: to analyze how digital media are used in literacy; identify their potential and their contributions in the process of teaching and learning in a specific way, analyze the frequency of use of these digital media and the aspects that distinguish the didactic work in the use of these technologies in literacy; to verify the educational relationship between teachers and students in the space of use of digital media in didactic work in literacy and how the technological resources of media are explored in this work; as well as the organization of students in the physical space where classes are held in the use of digital media and finally, to investigate whether the use of digital media, in literacy, which contributed to effective changes in the organization of didactic work at School. For this purpose, the category “organization of didactic work” was used to occurs in the following aspects: the educational relationship, technical resources and didactic procedures in the use of media technologies, as well as the physical space provided (ALVES, 2005). In a historical perspective, we used to develop the investigation many types of resources like: scientific productions, documents and legislation that instituted the use of digital media in education, in addition to conducting a survey through the application of a questionnaire that was answered by literacy teachers - who work in the school institution where the research was developed - about the educational relationship with the use of digital media (artifacts of new technologies). To support the analyzes and discussions regarding these media, the study was based on theorists such as: Belloni (2010), Kenski (2012), Coscarelli (Org.) (2016), among others who approach the subject allowing reflection and understanding, as well as who discuss literacy in different perspectives, such as Ferreiro (1999), Klein (1996), Mortatti (2000) and Soares (2018) who contributed to an understanding of the conceptions and ideas that influence public policies. The results of this investigation demonstrated the need for an organization in the didactic work carried out in the public institution, inherent to contemporary society, as the research showed that the school in case, materializes in a model of organization of didactic work characteristic of the traditional trend – in these aspects: space physical, educational relationship and didactic resources, according to studies by Gilberto Luiz Alves (2001, 2005), resemble those of the period of the emergence of the public school institution and digital media are not yet enhanced and used in an interactive way in the educational relationship. With this, it is possible to see the need for government investments in public policies that enhance the digital technological resources and the political movement of the professionals involved, in favor of improvements in the practices developed in the educational process.

Keywords: Literacy. Organization of didactic work. Digital media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Município de Rio Verde de Mato Grosso – Estado de Mato Grosso do Sul.....	63
Figura 2 - Frente da Escola Mariza Ferzelli.....	70
Figura 3 - Localização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.....	71
Figura 4 - Planta baixa da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli de Rio Verde de Mato Grosso/MS.....	77
Fluxograma 1 - Estrutura da organização dos componentes da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.....	81
Figura 5 - Telecentro Comunitário de Rio Verde de Mato Grosso	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Domicílios Segundo Renda Per Capita – 2010: Município de Rio Verde de Mato Grosso/MS.....	64
Gráfico 2 - IDEB da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli – Município de Rio Verde de Mato Grosso (2007 a 2017)	67
Gráfico 3 - Utilização da Sala de Tecnologia Educacional por Turmas da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli (2019)	126
Gráfico 4 - Disciplinas do currículo trabalhadas na Sala de Tecnologia Educacional	128
Gráfico 5 - Recursos Tecnológicos utilizados na Sala de Tecnologia Educacional	129

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Número de matrículas nas escolas do município de Rio Verde de Mato Grosso.....	65
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2011-2017) – Município de Rio Verde de Mato Grosso.....	66
Tabela 3 - Dados estatísticos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli – 2018.....	74
Quadro 1 - Principais livros que abordam o objeto de estudo	99
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Alfabetização, Tecnologias e Mídias digitais	105
Quadro 3 – Legislações e Documentos.....	109
Tabela 4 - Equipamentos tecnológicos do Laboratório de Informática.....	121
Quadro 4 - Plano de aula para STE.....	122
Tabela 5 - Lista de Turmas	127
Quadro 5 - Categorização das questões do Questionário para coleta de dados.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização

APM: Associação de Pais e Mestres

CONSED: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CTP - Centro de Tradições Pantaneiras

EAD: Educação à Distância

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ONU: Organização das Nações Unidas

OTD: Organização do Trabalho Didático

PNE: Plano Nacional de Educação

REME: Rede Municipal de Educação

RCEF: Referencial Curricular do Ensino Fundamental

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED: Secretaria Estadual de Educação

SEED: Secretaria de Educação a Distância

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TIC: Tecnologia da Informação e da Comunicação

TDIC: Tecnologia digital da Informação e da Comunicação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO	25
1.1 Alfabetização e as diferentes abordagens teóricas.....	25
1.2 Alfabetização e as ideias contemporâneas: ensino tradicional e construtivismo.....	32
1.3 Caracterização da organização do trabalho didático na aprendizagem da leitura e escrita.....	42
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: BASE ESTRUTURAL DA ESCOLA	55
2.1 Bases históricas da Organização do Trabalho Didático.....	56
2.2 Organização do Trabalho Didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli de Rio Verde de Mato Grosso/MS.....	61
2.2.1 Caracterização do Município de Rio Verde de Mato Grosso.....	62
2.2.2 O município e a cultura local.....	68
2.2.3 Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli: Lócus da pesquisa.....	70
2.3 Os três aspectos da organização do trabalho didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli de Rio Verde de Mato Grosso/MS.....	75
2.3.1 O espaço físico da Unidade Escolar.....	76
2.3.2 A Relação Educativa na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.....	80
2.3.2.1 Relação educativa: educador e alunos.....	88
2.3.3 Os recursos didáticos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.....	93
3 RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	97
3.1 Revisão de literatura: principais materiais sobre alfabetização, organização do trabalho didático e das tecnologias da informação e comunicação.....	98
3.2 As tecnologias e as mídias digitais nos tempos atuais.....	111
3.2.1 O uso das tecnologias na educação pública em Mato Grosso do Sul.....	112
3.2.2 Políticas Públicas em Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS.....	113
3.2.2.1 Projeto Unidade de Inclusão Digital.....	113
3.2.2.2 Projeto Telecentro Comunitário.....	115
3.2.2.3 Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).....	117
3.2.2.4 Programa de Inovação Educação Conectada.....	119
3.2.3 Sala de Tecnologia Educacional da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.....	121
3.3 Caminhos metodológicos da pesquisa: coleta de dados.....	129
3.3.1 Domínio dos recursos digitais.....	131
3.3.2 Recursos tecnológicos digitais existentes na Escola.....	133
3.3.3 Utilização das mídias digitais na escola.....	135
3.3.4 A contribuição das mídias no processo de alfabetização	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - Questionário	151
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE	153
APÊNDICE C - Declaração institucional	155
APÊNDICE D - Proposta de Intervenção	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Campo Grande, tendo como objeto de estudo o uso das mídias digitais no processo de alfabetização na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS (2010-2018).

Neste mundo que apresenta constantes mudanças sociais e culturais com o movimento histórico dos homens, é necessário cuidados e engajamento crítico na utilização das novas formas de adquirir informações e transformá-las em conhecimentos. Daí surge ainda, a necessidade de compreender e refletir acerca desta performance da sociedade atual para compreender sua organização de ensino que recebe em seu espaço, crianças com perspectivas próprias da realidade de seu conhecimento de mundo. A Escola já não é o único lugar de acesso às informações. E segundo Moran (2013) ao discutir “ensino e a aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias” aborda desafios que as tecnologias e mídias digitais geram na trajetória educacional, considerando que

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa. (MORAN, 2013, p. 71)

Percebemos a importância de se refletir acerca do uso das mídias digitais no contexto escolar com vistas às mudanças que as tecnologias podem favorecer na organização do trabalho didático. Logo, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender, enquanto professora dos anos iniciais, os limites e possibilidades que os atuais aparatos tecnológicos podem ou não impactar na relação educativa, de forma que se possa (re)pensar práticas pedagógicas.

Dessa perspectiva, as questões que se colocam são: como é organizado o espaço físico nas aulas de alfabetização para o uso das mídias digitais? Existe um laboratório de informática com os recursos das mídias digitais disponíveis? Como é feito o atendimento aos alunos no uso

das mídias, no coletivo ou individualmente? Quais as mídias efetivamente utilizadas como instrumentos de trabalho nas aulas de alfabetização? Como as mídias são utilizadas nas aula de alfabetização? Como se estabelece a relação educativa entre professores e alunos no espaço físico com a medição das mídias?

Na busca pelas respostas a essas indagações estabelecemos os objetivos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. O objetivo geral consiste em descrever e analisar a organização do trabalho didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS. Como objetivos específicos elencamos: analisar como as mídias digitais são utilizadas na alfabetização; identificar seu potencial e suas contribuições nesse processo de ensino e de aprendizagem e de maneira mais específica, analisar a frequência de utilização dessas mídias digitais e os aspectos que singularizam o trabalho didático no uso dessas tecnologias na alfabetização; verificar a relação educativa entre professores e alunos no espaço de utilização das mídias digitais no trabalho didático na alfabetização e como é feita a exploração dos recursos tecnológicos das mídias nesse trabalho; bem como a organização dos alunos no espaço físico de realização das aulas no uso das mídias digitais e, finalmente, averiguar se a utilização das mídias digitais, na alfabetização, contribuíram para mudanças efetivas na organização do trabalho didático nessa Escola. Como categoria de análise elegemos a “organização do trabalho didático”, formulada por Alves (2001, 2005).

Trata-se de uma pesquisa fundamentada por teóricos que trazem em suas obras estudos que abordam, historicamente, a organização do trabalho didático (ALVES, 2005) na atualidade, considerando os caminhos percorridos desde as bases firmadas por educadores como Comenius (2001).

Autores que discutem alfabetização em diferentes perspectivas, como Ferreira (1999), Klein (1996), Mortatti (2000) e Soares (2018) contribuíram para uma compreensão acerca das concepções e ideias que influenciam as políticas públicas.

Para sustentar as análises e discussões referentes às mídias digitais (artefatos das novas tecnologias), apoiamos-nos em teóricos como Belloni (2010), Kenski (2012), Coscarelli (Org.) (2016), entre outros que abordam o assunto possibilitando reflexão e compreensão.

Além do levantamento bibliográfico, também buscamos documentos e legislações na Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde de Mato Grosso/MS e na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Foi necessária ainda, uma pesquisa por meio de questionário, com os professores alfabetizadores, da escola pesquisada, acerca da relação educativa com a utilização das mídias digitais.

Para realização dessa pesquisa estabelecemos como marco temporal o período de 2010 a 2018. Este período se justifica pelo impulso tecnológico evidenciado na rede de ensino público no município de Rio Verde de Mato Grosso, com a efetivação da informática no âmbito educacional por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Este programa educacional foi criado com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Distrito Federal, estados e municípios deveriam garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (BRASIL, 2018).

Outro fator relevante na definição desse marco foi minha admissão, por meio de concurso público, na rede municipal de educação, como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aspecto que me oportunizou adquirir experiência e conhecimento para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma educação transformadora pode acontecer quando receber olhares de valorização e investimentos governamentais que possibilitem a todas as classes sociais, direito ao acesso e a permanência a um ensino de qualidade que não esteja pautado apenas em documentos e legislação, pois, como filha de trabalhador braçal e de dona de casa, cresci e sobrevivi junto com seis irmãos, enfrentando as dificuldades existentes em uma sociedade individualista e com intensas desigualdades sociais. Mesmo com precárias condições de subsistência, meus pais me incentivaram a estudar, acreditando que esta seria a melhor forma de ganhar resistência contra opressores e melhorar as condições de subsistência no meio da luta de classes.

Por sempre confiar na educação pública — apesar das mazelas que ela tem enfrentado em nosso país — pensamos que existem caminhos que oportunizam a transformação. Dessa perspectiva, em 2018 surge uma motivação maior — o ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — que nos concedeu a oportunidade de adquirir conhecimentos importantes para continuar a análise e reflexão acerca da realidade educacional fundada na organização da sociedade capitalista, e mais especificamente, nas escolas públicas, por meio das quais recebemos toda a base da nossa formação, desde os sete anos de idade.

Nesta pesquisa, o esforço foi o de apresentar um pouco das ideias centrais que vimos aprofundando por meio dos estudos no mestrado, bem como buscando melhorias na qualidade do ensino em nossa área de atuação. Nessa busca procuramos articular conhecimentos, conteúdos e o fazer metodológico, na tentativa de utilizá-los como ferramenta para formular e programar propostas eficazes que possam atender a necessidade de transformação no ensino e

na aprendizagem, contribuindo com a educação pública, no sentido de retribuir o que dela recebemos.

O lócus desta pesquisa é a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, no município de Rio Verde de Mato Grosso que possui cinco Escolas, todas atendendo alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (Primeira etapa ao 5º ano da Educação Básica). A escola pesquisada está situada na periferia, com alunos predominantemente da classe proletária, sendo a única da rede municipal que recebe alunos filhos de trabalhadores rurais e que, apesar da precariedade de recursos financeiros, ainda se destaca em relação às outras por apresentar dados relevantes nas avaliações externas (Saeb – INEP).

Como qualquer outro município brasileiro, Rio Verde de Mato Grosso/MS, enfrenta problemas no ensino da leitura e da escrita das crianças e busca por meio de programas implementados pelo governo federal — que apresentam propostas e discursos de melhorar a qualidade do ensino — o direcionamento das ações que permeiam a organização do trabalho didático quanto ao processo de alfabetização.

Atualmente, nas políticas de educação do Estado, evidenciamos a presença forte das mídias digitais (tablete, computador, televisão, celular, etc), as “novas tecnologias”, como se estas fossem novidade, algo descoberto nos tempos atuais, e com poder para resolver as mazelas educacionais. Talvez essa compreensão seja para ganhar consistência nos reais objetivos persuasivos da sociedade atual, na qual predominam “nativos digitais”, termo utilizado por Prensky (2001), para caracterizar alunos desta geração com capacidade para realizar múltiplas funções, utilizando aparatos digitais sem temer diante dos desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Para Kenski (2012) chamamos de tecnologia

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2012, p. 24).

Essas tecnologias são utilizadas nas atividades cotidianas das pessoas e vêm sendo denominadas como “novas tecnologias” por apresentar características imateriais, com espaço de ação virtual e a informação como principal matéria-prima.

Ao abordar o tema “mídia-educação”, Belloni (2009) contribuiu com reflexões sobre as TIC, possibilitando o entendimento de como as novas gerações apropriam-se desses meios, que

estão disponibilizados à sociedade e como as instituições de ensino e professores se apropriam (ou não) desses recursos para mediar suas ações teórico-práticas, e conceitua o termo

[...] Podemos dizer, em primeira aproximação, que as TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as “casas ou automóveis inteligentes” até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade dos jogos *on line* (BELLONI, 2009, p. 21, grifos da autora).

Cabe explicitar que o termo “mídia digitais” será abordado nesta pesquisa como as “as novas tecnologias” que dispensam o uso de suportes físicos que eram necessários na utilização das mídias analógicas como a televisão, o cinema, o rádio, jornais e revistas impressos ou dos meios eletrônicos, MARTINO (2014). Para o autor as mídias digitais se constituem

[...] os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos – de onde *digital* – interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo, o computador. Assim, em uma mídia digital, todos os dados, sejam eles sons, imagens, letras ou qualquer outro elemento são, na verdade, sequências de números. Essa característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados (MARTINO, 2014, p. 11).

Mesmo reconhecendo que a inserção das mídias digitais pode provocar mudanças na organização do trabalho didático, é relevante considerar que

Por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito da sala de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber (KENSKI, 2012, p. 45).

Nesse sentido, cabe reafirmar que nos ambientes escolares dos dias atuais — ainda que as novas tecnologias não estejam potencializadas — há uma tendência de penetração de recursos midiáticos, que vem com força, buscando conquistar espaço na organização do trabalho didático, que pode incorporar mudanças e nova forma de desenvolver o processo do ensino e da aprendizagem com o auxílio das tecnologias da informação e da comunicação.

Esse cenário educacional brasileiro e as mazelas que afetam a alfabetização, suscitaram nosso interesse em realizar uma pesquisa que possa contribuir com o processo de alfabetização,

não apenas em nossa prática enquanto professora dos anos iniciais, mas também com a instituição na qual atuamos e que será lócus da pesquisa e também com outras pesquisas relacionadas com essa temática.

Como professora há alguns anos na alfabetização temos acompanhado as mudanças e reformas educacionais pautadas no interesse de sanar o fracasso escolar na alfabetização, disseminados nas avaliações externas. No entanto, até o momento foram encontradas poucas pesquisas — no município de Rio Verde de Mato Grosso e no estado de Mato Grosso do Sul — sobre a influência das mídias digitais no processo de alfabetização, consideradas importantes ao estudar, analisar e pesquisar a história da alfabetização no Brasil.

A configuração da sociedade contemporânea exige que a educação prepare o aluno para enfrentar situações que estão em constantes mudanças, renovações no entanto a escola deixa de transferir informações estruturadas que possibilitem o desenvolvimento integral do educando, mantendo ainda o modelo de ensino tradicional, que prepara os indivíduos para se tornarem mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido Alves (2001) enfatiza que

[...] a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando. Por isso, postula-se o surgimento de uma nova instituição social que possa cobrir todas as necessidades do desenvolvimento de crianças e de jovens ou a refuncionalização do estabelecimento de ensino no sentido de que a capacite para tal. (ALVES, 2001, p. 279-280)

E pela insuficiência de condições para assumir as novas funções sociais, a escola não atende as necessidades do desenvolvimento da criança e diante disso fica evidente o desinteresse e enfado das crianças e do professor, pela funcionalidade da escola que não emancipa a criança e ao mesmo tempo, retira do professor, o poder para buscar essa emancipação aos seus alunos.

Entretanto, a educação brasileira — apesar dos problemas que a afligem — vem sofrendo constantes transformações características do momento atual da sociedade, sendo necessário que a escola se conscientize de que para sobreviver nesse contexto precisa buscar uma forma de organização do ensino que rompa com os paradigmas do mercado. Nos últimos anos surgiram propostas inovadoras com a implementação de tecnologias na educação de

escolas públicas, como o Proinfo¹, uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores.

No entanto, apenas a existência de programas não garante a informatização das escolas, é necessário que estas tenham uma estrutura adequada com computadores suficientes e funcionando, bem como outros recursos multimídias que possibilitem o surgimento de novas relações educativas na produção de conhecimentos.

Segundo Sousa, Miota e Carvalho (2011), o espaço educativo escolar deveria ser constituído de ambientes de troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras. No entanto, os alunos, muitas vezes, não encontram um ambiente em que possam discutir suas ideias e participar do ato de aprender, coletivamente. Os conteúdos e conceitos aprendidos em sala de aula muitas vezes não fazem sentido para os alunos que estão vivenciando um momento de inovações tecnológicas.

Com o objetivo de analisar o uso das mídias digitais no processo de alfabetização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS, realizamos um levantamento de produções científicas no repositório da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e-books, legislação documentos extraídos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Rio Verde de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e portais do governo federal.

Na análise do material selecionado para estudo foram priorizados aspectos em consonância com os objetivos definidos para esta pesquisa, como: recursos tecnológicos (as mídias digitais), alfabetização e a organização do trabalho didático na rede pública de ensino, que foram organizados em quadros, conforme suas características. A organização destes quadros, realizada em julho de 2018, ocorreu da seguinte maneira: no primeiro quadro selecionamos os livros que discutem a alfabetização, os que tratam da organização do trabalho didático e os que abordam as mídias e as “novas tecnologias”.

No quadro seguinte foram organizadas as dissertações e teses selecionadas em banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

E no último quadro, tão importantes quanto os demais, apresentamos os documentos e legislação pertinentes.

¹ O Proinfo é um programa educacional que visa à introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O ProInfo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância SEED, criado pela Portaria nº. 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais. As diretrizes do Programa são estabelecidas pelo MEC e pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação). (BRASIL, 2018)

A pesquisa com análise em uma perspectiva histórica, possibilitou a este estudo, entendimento da temática a partir da historicidade da alfabetização, recuando a um passado recente, para compreender o momento contemporâneo, considerando que o conhecimento é construído nas relações sociais, por meio de um processo de interação sócio histórico. A pesquisa foi organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo buscamos conceituar a alfabetização nas diferentes perspectivas que mais influenciaram a sua prática no Brasil, com um diálogo transposto entre teóricos contemporâneos que discutem a alfabetização, acentuando, do ano de 1980 à atualidade. Este período foi escolhido porque é o momento em que se iniciam, no Brasil, discussões mais intensas acerca da alfabetização na abordagem teórica da argentina Emilia Ferreiro, considerando os caminhos percorridos desde as bases firmadas por educadores como Comenius (2001). Dentre os autores que discutem a temática buscamos os estudos de: FERREIRO (1999), SOARES (2018), SMOLKA (1993), MORTATTI (2000) e KLEIN (1996).

No segundo capítulo realizamos uma análise da organização do trabalho didático (OTD) da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS (2010-2018). Para tanto, organizamos o capítulo em tópicos com a finalidade de caracterizar a Escola, destacando os três aspectos (relação educativa, recursos didáticos e aspecto físico) com descrições específicas que retratam sua peculiaridade.

No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão acerca dos recursos didáticos, pesquisados e sinalizados no segundo capítulo. De maneira mais precisa, abordamos seus aspectos, suas características e influência na educação e mais especificamente na alfabetização. Neste capítulo, procuramos evidenciar as mudanças que ocorreram ou poderão ocorrer no processo de ensino e aprendizagem com a inserção das TICs na escola. Isso foi possível por meio de um levantamento das ações governamentais de 2010 até o momento atual, além da opinião das professoras alfabetizadoras sobre o uso das tecnologias na prática educativa — explicitada por meio de um questionário — e que revelam a situação e a influência dos recursos midiáticos no processo do ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Dessa forma, por meio desta pesquisa foi possível constatar que a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli carrega uma organização do trabalho didático fundamentada em princípios de ensino tradicionalista, no interior das relações educativas, e

Acrescente-se que didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo (ALVES, 2001, p. 246, grifos do autor).

Assim, ficou evidente a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem com novos instrumentos que — assim como a didática comeniana foi pertinente à sua época — sejam peculiares ao atual momento histórico que possui outras necessidades sociais e possibilitem aos alunos se apropriarem de conhecimentos necessários às suas relações sociais para atuarem de forma consciente e crítica.

Vale ressaltar, entretanto que há um visível esforço por parte dos profissionais envolvidos e o processo de ensino e aprendizagens das crianças pode ser considerado relevante, apesar da constatação de que os recursos didáticos se apresentam de maneira ainda tímida, sem uma efetivação mais aprofundada e adequada a esses novos tempos.

1. PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo procuramos conceituar a alfabetização nas diferentes perspectivas que mais influenciaram a sua prática no Brasil. Para tanto, realizamos um diálogo entre teóricos contemporâneos que discutem a alfabetização, em um recorte que compreende os estudos do ano de 1980 até a atualidade, período em que se iniciam, no Brasil, discussões mais intensas acerca da alfabetização na abordagem teórica de Emília Ferreiro.

O primeiro tópico aponta duas abordagens teóricas que tiveram forte influência no Brasil, desde os meados do século XX: a piagetiana e a vygotskyana, que influenciaram a alfabetização e norteiam as políticas públicas para a leitura e a escrita no país.

No segundo tópico, Mortatti (2000, p.21) explicita a ideia de que, em todas as épocas (passado ou presente), a alfabetização é apresentada “como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber, de esclarecimentos de ‘massas’”. Klein (1996) participa deste tópico, discutindo e contrapondo as ideias de Emília Ferreiro.

No terceiro tópico, intitulado “Caracterização da organização do trabalho didático na aprendizagem da leitura e da escrita”, apresentamos uma discussão da configuração da alfabetização, nos aspectos observados na categoria “organização do trabalho didático” de Alves (2005), e a desmetodização² advinda com a teoria construtivista, que foi e é mal entendida na prática educativa, causando confusão e ecletismo no processo da alfabetização no Brasil, nas últimas décadas do século XX.

Logo, procuramos mostrar neste capítulo, a trajetória da alfabetização, considerando as necessidades postas pelas relações sociais, das quais emergem alguns recursos para demanda do processo de ensino da leitura e da escrita das crianças, com diálogos de alguns teóricos que, apesar de não pensarem na mesma perspectiva, comumente, contribuem para uma análise da alfabetização.

1.1 Alfabetização e as diferentes abordagens teóricas

Partindo do pressuposto de que os seres humanos não nascem sabendo ler e escrever, e que, os atos da alfabetização resultam de práticas estabelecidas no âmbito das relações sociais,

² O termo “desmetodização” é utilizado por Maria do Rosário Longo Mortatti, em sua obra *Os Sentidos da Alfabetização*, no quarto momento – Alfabetização: Construtivismo e desmetodização, que “se caracteriza por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970”. (MORTATTI, 2000, p. 26)

as ideias de Vygotsky mostram que a aprendizagem faz parte do processo de constituição do homem. Logo, a aprendizagem, além da origem biológica, é também sociocultural. Para Vygotsky (2006):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKY, 2006, p. 115).

A leitura e a escrita podem ser consideradas a base estrutural que promove conexões entre os seres humanos. Por meio dessa base, as pessoas se comunicam, interagem e daí a preocupação em agregar ideias completas baseadas na universalidade histórica das relações sociais e no código sistemático e técnico da leitura e escrita. Dessa forma, o processo da aquisição da leitura e da escrita se relaciona, necessariamente, com práticas sociais, estas sempre em mudança de acordo com os momentos sociais e políticos em que vivemos. Nesse sentido, Smolka (1993, p. 56) corrobora com Vygotsky quando ressalta que a leitura e a escrita se constituem nos diversos momentos de interação que ocorrem nas relações sociais.

Quando digo “se diversificam contextualmente” penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo se “modificam constantemente”, penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como uma forma de **representação em transformação**. Nesse sentido, então, é Vygotsky quem nos fornece os pressupostos e indica alternativas para a consideração da questão (SMOLKA, 1993, p. 56, grifos da autora).

Smolka (1993) evidencia a importância das considerações da psicologia dialética de Vygotsky, e coloca que, segundo o autor, “[...] os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural” (SMOLKA, 1993, p. 56). Ao se referir ao simbolismo na escrita, Vygotsky (2007) esclarece que foi Luria que se responsabilizou por tentar recriar esse processo em suas experiências:

Em seus experimentos, crianças que não eram ainda capazes de escrever foram colocadas ante a tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica. Pedia-se que procurassem não esquecer certo número de frases, que excedia em muito sua capacidade natural de memória. Quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de lembrar de todas as frases, dava-se a elas uma folha de papel pedindo-lhes que grafassem ou representassem, de alguma maneira, as palavras apresentadas (VYGOTSKY, 2007, p. 138).

Essas experiências sobre o processo de aquisição da escrita mostravam as transições graduais da escrita das crianças, propiciadas pelo deslocamento da atividade – desenhar coisas para o desenhar a fala, por meio das tentativas, invenções e estágios.

Para Vygotsky (2007, p. 142-144), o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, implica três importantes conclusões: a primeira é que, o ensino da escrita deveria ser introduzido antes do ingresso da criança à escola, e que, o ensino da leitura e da escrita a essas crianças menores fosse relevante à vida, ou seja, deve ser algo que as crianças necessitem. Logo, a segunda conclusão é “[...] de que a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca, deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (p. 144). Com essa afirmação, o autor parece indicar a importância de despertar o interesse da criança pelo aprendizado, proporcionando a inserção da escrita de forma atrativa e útil para sua vida no contexto social. Vygotsky acrescenta que “[...] Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (p. 144). A terceira conclusão compreende a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, sem imposições de fora para dentro. Complementa sua ideia ressaltando que:

[...] Os educadores devem organizar todas as ações e todo complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Essa naturalidade que deve acontecer no ensino, segundo o autor, é uma característica observada nas interações sociais. As crianças oriundas da sociedade contemporânea apropriam-se da linguagem escrita por meios tecnológicos de forma natural, novas formas de comunicação que lhes são interessantes. Portanto, cabe às Escolas — em sua organização do trabalho didático — considerar ações que atendam esse perfil de alunos, do atual momento

histórico, que convivem com múltiplos aparatos digitais (computador, celular, televisão, tablet, etc.).

Outra abordagem na história da alfabetização, compreende os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” trazem ideias expressas que influenciaram a educação brasileira, constituindo-se em uma espécie de marco divisor nessa história. Uma produção que revolucionou a alfabetização no país por apresentar uma nova forma de considerar o problema de muitas crianças, o fracasso nos primeiros anos de alfabetização, além de mostrarem suas intenções de utilizar o marco conceitual da psicologia genética para elaborar as próprias hipóteses das crianças. Essa produção evidencia uma prova reiterada da pertinência e fecundidade da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição de conhecimentos.

As autoras explicam o processo com o qual a criança aprende a ler e escrever, ressaltando que concebem “[...] por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 17) explicitam ainda que:

[...] não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. Tampouco faremos uma análise profunda da situação educacional na América Latina. Entretanto, o jogo de influências de fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo desenvolvimento deste livro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

Logo na introdução da obra, as autoras esclarecem seus objetivos. Apesar da teoria dessas autoras ter sido interpretada como metodologia de aprendizagem por muitos educadores, explicitam seus estudos tratam do processo de alfabetização das crianças, por meio do resultado de uma pesquisa de dois anos de trabalho com experiências com crianças de quatro a seis anos. Relatam ainda que

Foi graças à teoria de Piaget que pudemos tentar uma aproximação diferente a um tema que mereceu uma literatura por demais abundante; foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 296).

Com essas afirmações, as autoras assumem sua base de fundamentação teórica para compreender os processos de aquisição de conhecimentos por parte da própria criança, utilizando o marco conceitual da psicologia genética de Jean Piaget. E acrescentam:

Utilizar a teoria de Piaget num novo campo é uma aventura intelectual apaixonante. Não se trata simplesmente de empregar as “provas piagetianas” para estabelecer novas correlações, mas sim de utilizar os esquemas assimiladores que a teoria nos permite construir para descobrir novas observáveis. A partir daqui, fica aberta uma nova possibilidade: a de construir uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 296).

Para Ferreiro (2003, p. 25-26) “[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, por meio de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante e que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)”. Dessa perspectiva, afirma que os adultos não têm facilitado o aprendizado da criança, ao transformar definições fáceis em difíceis nas atividades desenvolvidas para o ator principal do processo – a criança, e com isso “[...] tornou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência de alfabetização em uma experiência literalmente traumática para muitas crianças” (FERREIRO 2003, p. 26).

No entanto, o que se constata na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças é que este é um processo complexo, que não pode ser definido pelo desenvolvimento cognitivo, uma vez que envolve fatores externos, tendo em vista que a aprendizagem acontece nas relações sociais. O homem se constitui nessas relações e, dessa forma, é possível afirmar que nenhuma criança nasce com o conhecimento interiorizado, mas vai gradualmente elevando seu nível de aprendizagem, por meio das etapas e hipóteses.

Outro ponto sobre o qual cabem ponderações é quando a autora se refere à criança como sujeito da própria aprendizagem, pois tende a minimizar a relevância do papel do professor no processo. Klein (2000) contrapõe estas ideias, na Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental, no caderno da Escola Guaicuru, elaborado pela SED/MS, quando afirma que

O aprendizado dos conteúdos escolares supõe a ação conjunta de dois personagens: o aluno e o professor. Centrar o processo predominantemente em um ou no outro, implica em desequilibrar essa relação. Assim, deve-se destacar que o professor não é um mero organizador de atividades. Muito mais

do que isso, ele é um dos personagens da relação ensino-aprendizagem. É como alguém que já domina o conhecimento que o professor vai coadjuvar o aluno nas suas tentativas de escrever, ler, contar, interpretar a história, os fatos geográficos, o cálculo, etc., explicando, mostrando, indicando, ressaltando, perguntando, questionando, apresentando e corrigindo os procedimentos, os resultados, as inferências e deduções formuladas pelo aluno. Por outro lado, o aluno também não poderá ser tomado como alguém que deve assimilar passivamente o que o professor diz. A participação do aluno é absolutamente necessária e não deve resumir-se a atividades como falar, jogar, etc., mas, sobretudo, deve envolver permanentemente situações de reflexão. É desta troca entre o que o aluno faz, como resultado de uma reflexão, e o que o professor apresenta, explica, questiona e pondera sobre a produção desse aluno, que se realiza o aprender (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 23)

Em seu posicionamento, Klein (2000) ressalta a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois este sujeito é muito mais do que um simples mediador nessa relação, um profissional que domina o conhecimento a ser ensinado, ou pelo menos, deveria. Diferentemente de, Ferreiro & Teberosky (1999), que colocam o aluno como protagonista do processo, Klein (2000) afirma que aluno e professor desempenham papel importante, pois é na troca de comunicações estabelecidas na relação entre eles, que acontece a aprendizagem.

Quanto à presença do professor, no processo, é fundamental já que a criança interage ativamente com os adultos, desde seu nascimento, e com eles aprende aspectos sociais historicamente construídos ao longo dos tempos, como esclarece Lúria (2006):

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos (LURIA, 2006, p. 27).

Com esta afirmação, o autor enfatiza a importância das relações sociais para o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Não ignora a condição cognitiva que a criança possui, porém, pondera que é no contexto das interações sociais que os conhecimentos são produzidos historicamente.

Contrapondo-se a esta abordagem, Ferreiro (2011, p. 32) refere-se aos métodos de alfabetização como um conjunto de regras que acabam impedindo as crianças de realizarem suas tentativas de produções, pois no método, seguem-se com rigor as sequências de passos ordenados, entretanto, não oportunizam ao aluno criar conhecimento. A autora considera a criança um ser ativo e construtor que, quando chega à escola, já possui muitos conhecimentos

que não devem ser ignorados pelos adultos, porque, sendo assim, o processo de ensino da leitura e da escrita é dificultado e mecanizado, conforme enfatiza:

[...] Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os *outros* possuem e que só se pode obter da boca dos *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 2011, p.32-33, grifos da autora).

Sob esse enfoque, cabe ressaltar que a “desmetodização” na alfabetização não minimizou o problema do fracasso escolar nos anos iniciais de escolaridade, ao contrário, os índices mostram que o problema continua preocupante com dados alarmantes das avaliações externas. Para demonstrar a problemática da educação brasileira em relação ao aproveitamento dos alunos, retomamos o assunto no próximo capítulo apresentando dados relevantes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que apontam a evolução dos alunos e indicam a necessidade, urgente, de intervenção dos poderes públicos, no sentido de maximizar os índices de avaliação, em todas as esferas da Federação, pela via da melhor qualificação dos serviços educacionais prestados à população.

As ideias discutidas evidenciam que apesar das várias concepções acerca da alfabetização, pensou-se sempre que não podia haver aprendizagem sem um ensino específico e que a contribuição do sujeito é considerada como dependente e subsidiária do método de ensino.

Diante das abordagens teóricas apresentadas, percebe-se “um confronto pedagógico epistemológico”, que Smolka (1993) infere, afirmando que

As concepções da relação pensamento/linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da “internalização das formas culturais de comportamento” (papeis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”,

afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação (SMOLKA, 1993, p. 58).

Embora fiquem evidentes as divergências de ideias entre os teóricos que tratam do processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, apontados pela autora, percebe-se entre eles um ponto em comum — a construção do conhecimento —que, individualmente ou em cooperação, a criança é capaz de produzir conhecimentos. Entretanto, parece que a maior diferença entre ambos está na importância do adulto mediador no processo do desenvolvimento das aprendizagens. Para Vygotsky (2007), o professor assume um papel importante no processo, pois é responsável por estimular o aluno a direcionar seu conhecimento do nível de desenvolvimento “real” para o nível de desenvolvimento “potencial”. Na Zona de Desenvolvimento Proximal, a intervenção do adulto é importante para ajudar a criança a amadurecer suas funções e possibilidades.

Apesar de Ferreiro e Piaget apontarem para o significado e a importância das interações, eles investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita; independente das relações sociais e das situações de ensino.

Assim, na concepção apresentada por Ferreiro e Piaget, constatamos que o caráter histórico, que explica a produção do conhecimento por meio das relações sociais, é desconsiderado com a avaliação cognitiva que identifica a posição, a capacidade ou grau de conhecimento individual da criança. Com isso, é possível evidenciar que a psicologia cognitiva considera a criança como uma categoria pré-determinada, colocando os alunos dentro de caixas, rotulando-os dessa forma, como se o conhecimento fosse algo que se produzisse de dentro para fora.

1.2 Alfabetização e as ideias contemporâneas: ensino tradicional e construtivismo

No contexto dos ideais republicanos (instauração de nova ordem política e social) que chegava com ventos de modernidade, emerge a universalização da instituição escolar, principal propulsora de instrução popular, uma característica própria dessa modernidade. O ensino, antes restrito a poucos, e de forma individual, passa a ser sistematizado, leigo, obrigatório, gratuito e universal, conforme relata Mortatti (2006):

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais

especializados. Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006. p. 3).

Mortatti (2012)³ afirma que houve uma expansão nos programas de pós-graduação nas últimas décadas (a partir de 1980) e as pesquisas voltadas para discutir problemas brasileiros, tiveram relevância também na alfabetização, que passou a ser estudada em diferentes perspectivas, sendo que uma delas é a histórica, pelo fato de crianças possuírem dificuldades para aprender a ler e a escrever. Isto porque não é possível estudar o objeto isolando-o, já que faz parte de um ciclo em movimento dialético e que, ao buscar no passado como ocorreu o processo, é possível compreender o momento atual, sem repetir erros e propor outras ações.

Segundo a autora, desde a proclamação da república (1889), base da discussão sobre alfabetização, foi detectada uma persistência discursiva com a necessidade de combater o tradicional. O antigo precisava ser combatido como um problema do momento presente e, assim criar o novo no processo de ler e escrever, como se constata em Mortatti (2000):

[...] a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos da época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando a ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno (MORTATTI, 2000, p. 23).

Essa disputa entre o novo e o antigo que até os dias atuais se manifesta indica que o tradicional tem que ser constantemente identificado como antigo, homogêneo, inadequado, origem dos males do presente, para que o discurso novo, revolucionário, possa se sobrepor e ganhar hegemonia. Nesta disputa, a face mais visível e talvez a mais importante foram sempre

³ Em conversa com o jornalista Ederson Granetto (publicado em 13 de setembro de 2012), a professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, Maria do Rosário Longo Mortatti, fala sobre o novo livro organizado por ela, que se chama "Alfabetização no Brasil: uma história de sua história". Neste livro, ela reúne sínteses de pesquisadores brasileiros que têm a alfabetização como objeto de reflexão. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=W_8yIABYF9Q. Acesso em: 18 fev. 2019.

os Métodos de Alfabetização, vistos como se fossem questões técnicas “Como ensinar a ler e escrever”.

Se recuarmos à antiguidade, veremos que o homem primata buscava condições para se comunicar, criando instrumentos e meios para expressar os sentimentos e as coisas existentes no mundo, por meio de gravuras para representar linguagem oral. Nesta concepção, apropriamo-nos da ideia de Marx e Engels para mostrar que o pensamento e a linguagem não são características inatas do homem:

[...] a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim: o animal não se “relaciona” com nada, simplesmente não se relaciona. Para o animal sua relação com os outros não existe como relação. A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo, enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 1991, p. 43).

Diante destas ideias, é relevante acentuar que, a linguagem nasceu com o surgimento do homem para atender a sua necessidade de se comunicar, de se relacionar com os outros. Assim, o homem, como ser consciente, desenvolve mecanismos e recursos que atendam às demandas da sociedade vigente, como por exemplo, o recurso da atual sociedade que será foco do terceiro capítulo: as mídias digitais.

Podemos afirmar que, o que distingue o homem do animal é a sua consciência. O homem, em sua materialidade, faz sua consciência e produz seus próprios meios de subsistência. Modifica e sofre modificações pela natureza durante o processo de produção estabelecido nas relações sociais. Para corroborar com essa ideia, compartilhamos a afirmação de Fernandes (2014):

[...] desde as relações que se estabeleceram na comunidade primitiva, na forma de sociedade tribal, comunal e estatal, e na propriedade privada moderna, enfim, da sociedade dividida em castas, estamentos ou classes sociais, o homem foi produzindo suas ideias e suas representações. Foi, sobretudo, aprimorando sua consciência e linguagem como emanção de suas ações na base material, e criando instrumentos para mediar tais relações, objetivar e simplificar suas atividades. (FERNANDES, 2014, p. 39)

E mais adiante continua,

[...] e, nesse processo, a alfabetização ganha historicamente um caráter bem específico. Em outros termos, ela tem os seus limites e extensão dentro do movimento de uma sociedade que se configura por contradições. Portanto, ela está dentro de um processo histórico que se distingue por novas necessidades e que demanda superações. O ensino da linguagem escrita e da leitura apresenta-se articulado às condições materiais de cada época, e sua apropriação, como instrumento cultural, técnico ou social, vincula-se às transformações materiais instituídas nas sociedades; impregnando, portanto, em sua história, um conjunto de elementos que permitem detectar a sua dimensão histórica. (FERNANDES, 2014, p. 39)

Sob esse enfoque, cabem os questionamentos para análise: Que papel a alfabetização tem desempenhado no desenvolvimento do trabalho didático das escolas públicas? Que articulações ela tem feito com as condições materiais? Tem atendido às necessidades da sociedade atual considerando uma dimensão histórica?

Klein (1996, p. 93-132), ao verificar considerações teóricas presentes no discurso do ensino da língua escrita, apresenta, para essa análise, três princípios que têm influenciado as orientações para alfabetização: “O aluno constrói o conhecimento; O professor deve respeitar as características individuais; O professor deve respeitar o erro do aluno, porque construtivo.”

O primeiro princípio é explicitado pela autora a partir das considerações da pesquisadora Emília Ferreiro, cuja contribuição à análise do processo de alfabetização consiste na compreensão de como a criança desenvolve e se apropria da aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como referencial teórico a psicologia genética de Jean Piaget, como mencionado na sessão anterior. Neste caso, o fator determinante da aprendizagem é a atividade construída pelo próprio educando, bem como na interação que se estabelece, nesse processo, entre o sujeito e conhecimento. O professor desempenha um papel menos relevante do que lhe atribuía o ensino tradicional, tendo em vista que seu papel é criar um ambiente alfabetizador ao invés de ensinar.

Ao realizar essa análise, Klein (1996, p. 105) se esforça na tentativa de contrapor a ideia central deste princípio aos discursos de vários autores em documentos norteadores para a alfabetização, pois, afirma que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “[...] A escrita tem uma função geral bem definida entre os homens, que é a de poder veicular um conteúdo, numa modalidade de registro que supere os limites espaço-temporais que se impõem à oralidade”.

Nesse sentido, é possível entender o processo pela compreensão de dois aspectos: a função social da escrita e a natureza da língua escrita. No primeiro, a língua escrita se caracteriza, pela necessidade de registros que transcendem os limites do espaço e do tempo,

como um instrumento relevante para os homens, atendendo suas necessidades, por isso, social. Porém, Klein (1996, p. 105) ressalta que, apesar de a escrita ser uma prática necessária no interior de uma dada sociedade, não é comum a todos os indivíduos, ou seja, não assume um caráter de necessidade universal.

A sociedade utiliza a escrita porque precisa dela, porém, em nenhuma sociedade constatou-se o exercício da escrita como uma necessidade de todos os homens. Neste aspecto, Klein (1996, p. 106) enfatiza que a utilização da escrita sofreu modificações em sua configuração, pois não é “nem a única, nem a privilegiada forma de registros capaz de possibilitar o trânsito de ideias para além de qualquer limite de tempo e de espaço”. Esclarece ainda que,

Assim, seu uso social não se reveste mais do mesmo caráter de necessidade predominantemente que já deteve em outros momentos. No cotidiano das pessoas, inúmeras situações que exigiam a escrita passaram a ser resolvidas pelo uso de outros meios, tão ou mais eficazes: o telefone, a televisão, o fax etc. Interações verbais que, em outros momentos, só poderiam se realizar pelo percurso da escrita, hoje são, com mais economia e eficiência, realizadas por outros meios; registros, antes dependentes unicamente da tradição oral ou da palavra escrita, hoje podem ser realizados por meios que comungam imagem e texto, podendo resultar numa forma muito mais qualificada de linguagem. Desse modo, tomar conhecimento de uma notícia, fato, conhecimento, pela via impressa é, hoje, uma opção, e não mais a única possibilidade; interagir verbalmente pela escrita com alguém que se encontra distante é também apenas mais uma opção. Estes fatos, produzidos pelo próprio movimento dos homens, determinam uma menor incidência de atos de leitura/escrita na vida desses mesmos homens, obscurecendo, mesmo, a própria compreensão das funções da escrita, antes tão claras e perceptíveis. Tanto é assim que, até agora, nunca se houvera colocado a necessidade de que, antes de ensinar a escrita propriamente dita, fosse necessário ensinar a sua serventia (KLEIN, 1996, p. 106-107).

Neste trecho a autora expressa a ideia de que, surge a necessidade de explicar a função social da escrita, no momento em que ela deixa de ser a única maneira de viabilizar a interação verbal em situações de registros e comunicações que superam os seus limites de espaço e tempo. Dessa perspectiva, somente quando a escrita passa a ser mais um meio para o processo de alfabetização é que surge a necessidade da escola em instituir essa compreensão como conteúdo do processo.

A autora enfatiza que as funções da escrita se encontram em um estado de rudimentariedade, tornando seu aprendizado desinteressante se confrontado com outros meios, uma vez que sua codificação exige do autor da comunicação mais atenção, domínio,

demandando assim mais tempo. Contudo, parece que essa tecnologia já não é considerada importante, ou talvez, uma das mais importantes.

Nessa mesma linha de raciocínio, estão os estudos de Gomes (2016, p. 145-158) que, quando enfatiza a relação entre infância, brincadeira e tecnologias, ressalta que em uma perspectiva histórica, o brincar sempre esteve presente entre os diferentes grupos como uma atividade repleta de sentidos, configurando-se em uma ocupação vital, envolvendo atividades físicas, mentais, sociais, comunicativas e emocionais. Nessa relação entre os grupos sociais, e por meio dos recursos existentes no momento (tablet, celular, etc.) realizam-se trocas e apropriam-se conhecimentos. Ao falar da importância de valorizar esse novo cenário na alfabetização, a autora afirma que:

As atividades digitais, assim como os jogos e as brincadeiras inseridos em sala de aula, podem proporcionar ludicidade e criatividade e ajudar a criança a construir novas descobertas e amadurecer conceitos. Os jogos eletrônicos estimulam a memória, desenvolve o raciocínio rápido e a capacidade de tomar decisões. Jogados em equipe, os games têm ainda o poder de promover a socialização. O uso dos jogos, brincadeiras e materiais digitais devem ser garantidos na escola como forma de qualificação da prática pedagógica. É imprescindível que os professores se aproximem dessas novas formas de aprender, desses novos espaços de aprendizagem que estão surgindo na sociedade contemporânea, ressignificando e contextualizando a sua prática, aproximando-se dessa forma do contexto em que vive os alunos (GOMES, 2016, p. 158).

E a aprendizagem da leitura e escrita na sociedade hodierna caminha concomitantemente com outros instrumentos digitais, a exemplo da internet e celulares (por ser o meio de maior acesso). Assim, a leitura e a escrita perdem seu caráter dominante, e passam a ser mais um dos meios de apropriação do conhecimento, como será discutido nos próximos capítulos.

Ao continuar a análise da função social da escrita, Klein (1996) finaliza com a concepção de Pedro de Alcântara Figueira sobre a suposta “necessidade básica” de alfabetização enquanto tal, em uma compreensão da vida dos homens. O autor afirma que em outras épocas a escrita não era uma necessidade, porém, existia o seu ensinamento e o da leitura, ou seja, essas modalidades sempre estiveram presentes na sociedade, embora nem sempre tenha sido enfatizada como é nos tempos atuais, chegando ao ponto de que é necessário ensinar que a escrita deve cumprir uma função social. Isso nos leva a refletir que, se a escrita fosse uma necessidade dessa sociedade, talvez não precisasse provar sua serventia.

A partir dessas ideias do autor, citado por Klein (1996), que reafirma o que vem se colocando ao longo da escrita do capítulo, é que a alfabetização, em todos os tempos, atende às necessidades de uma sociedade, e que se configura de formas diferentes de acordo com o contexto social em tempo e espaço. Entretanto, o autor alerta para o fato de que qualquer “necessidade básica” não só passa por mudanças como pode desaparecer juntamente com a sociedade que a criou. Ler e escrever tem função social porque exige naturalmente de uma sociedade concreta, suprir suas necessidades (p. 115). Com isso, podemos refletir sobre o crescimento progressivo dos índices de analfabetismo no Brasil – será que as crianças estão sendo alfabetizadas de acordo com seu contexto social, ou seja, a leitura e a escrita têm cumprido seu papel social, considerando não apenas a realidade do aluno, mas de todos os homens que fazem parte desse contexto social?

Após o esclarecimento da função social da escrita, Klein (1996, p. 115) continua a análise sobre a própria natureza da escrita, “[...] um aspecto que determina que a aprendizagem da escrita exija mais do que a simples imitação do adulto escritor”. A autora enfatiza que:

Fica claro, assim, que o processo de aprendizagem – que vai muito além da limitada relação indivíduo *versus* objeto, requerendo uma relação entre os homens, para que, através dos membros da sociedade já inseridos numa determinada prática, o aprendiz dela também se aproprie – exige no caso da escrita, um grau ainda maior de sistematização nessa relação. Em outras palavras, no caso da alfabetização – como ocorre, também, com outros conhecimentos cujo uso social não se realiza em todos os homens – parece existir a exigência de que essa relação de ensino/aprendizagem não seja meramente imitativa, mas se processe um esforço de sistematização que propicie a compreensão da relação entre dois códigos de naturezas diferentes, produzidos, todavia, em relação um com o outro (KLEIN, 1996, p. 120).

É explicitada por Klein (1996), a defesa da ideia de que o processo de aprendizagem é maior que a relação indivíduo e o objeto (psicologia cognitiva), que além dessa relação, é necessário que a aprendizagem aconteça dentro da sociedade, por mediação de outras pessoas que já conhecem seu objeto de aprendizagem, de forma que compreendam dentro do contexto, a importância dos códigos.

A partir do pressuposto de que o conhecimento é social, é importante compreender como os homens produzem e utilizam a leitura e a escrita ao se relacionarem uns com os outros em uma sociedade permeada não apenas de objeto e indivíduo, mas de diversificada população que vive em diferentes contextos dessa sociedade. Sob esse enfoque, Klein (1996) esclarece:

Entendemos, assim, que é necessário compreender como se aprende, como se ensina, e, enfim, como se configura o objeto que se pretende ensinar. E, o que

é mais importante, fundar essa compreensão no fato de que todos esses aspectos, na verdade, se organizam sob uma única determinação: a forma como os homens produzem e utilizam tal objeto. A secundarização de quaisquer desses aspectos, pela negação dessa determinação, implicará uma apreensão parcial, e, portanto, abstrata, da questão da alfabetização (KLEIN, 1996, p. 122).

O segundo princípio analisado por Klein (1996, p.122-124) aponta que “*o professor deve respeitar as características individuais e o ritmo dos alunos nesse processo de construção*”. Neste princípio, Klein apresenta um problema verificado no princípio anterior, quando se discute a alfabetização sem considerar os fatores históricos e sociais, ou seja, a alfabetização é tratada no individualismo, sem considerar que essas características próprias a cada indivíduo são determinadas socialmente pelo percurso histórico.

A autora — partindo do pressuposto que cada aluno elabora seu conhecimento — considera que o aprendizado é próprio do sujeito e que o professor deve respeitar seu ritmo e suas características ficando o ensino reduzido à sua realidade intrinsecamente humana. Entretanto, com a globalização, essa realidade individual recebe o reflexo dessa nova realidade, tendo em vista que com as novas tecnologias é possível acessar outras realidades e romper barreiras de tempo e espaço (por exemplo, visitar um museu em outro país) – não sendo necessário o isolamento dentro de sua realidade.

Para Klein (1996), no entanto, o que existe é a realidade humana, de todas as pessoas que se relacionam, que estabelecem uma conexão, quando afirma que “[...] a existência humana é, de forma, negação de uma *essência natural*, que as tentativas de se pôr em prática um tal princípio não se concretizam e acabam por produzir alguns relatos pitorescos, caracterizados por uma incoerência evidente.” (p. 123)

Nesse sentido, Klein (1996) alerta para o fato de que

É preciso não confundir o atendimento individual, às vezes necessário, às vezes o único possível, com aprendizado individual, com respeito às características do indivíduo. [...] Ensinar um grupo, ou um único indivíduo, não significa que a aprendizagem esteja sendo, no primeiro caso, “social”, e no segundo caso, “individual”. Em ambos os casos, o esforço é sempre de romper as *características individuais*, humanizando o indivíduo, no sentido de levá-lo a adquirir consciência, comportamentos, sentidos etc., propriamente humanos (KLEIN, 1996, p. 124, grifos da autora).

Embora cada indivíduo tenha características e limitações próprias, estas não devem ser tratadas sem considerar uma dimensão social, pois com esta é possível ir além do ato individual

por meio das interrelações estabelecidas na sociedade. Com a teoria de que o aprendizado é uma questão social e não individual, a autora afirma que todos os indivíduos vivenciam em seu contexto, influências de outras pessoas, podendo essa influência intensificar ou não seu desenvolvimento no processo do aprendizado de acordo com suas condições de vida e alerta que “[...] É preciso não confundir o atendimento individual, às vezes necessário, às vezes o único possível, com aprendizado individual, com respeito às características do indivíduo (KLEIN, 1999, p. 124)”.

O terceiro princípio apresentado pela autora (1996, p. 124) é “o professor deve respeitar o erro do aluno, porque construtivo”. Neste caso, o aluno é colocado diante de uma situação conflituosa em seu cognitivo e ele próprio deve ser capaz de constatar o problema, assim como deve ser capaz de buscar soluções para resolvê-lo. Para ilustrar a importância desse princípio a autora estabelece uma comparação

Nos métodos tradicionais, levava-se o aluno a memorizar as combinações (relações letra/fonema, famílias silábicas etc.) mais simples e, posteriormente, se introduziam as outras combinações. Tais combinações, no entanto, eram tomadas nelas mesmas, sem a necessária relação com o conteúdo (que é o que, em última análise, está determinando essas relações).

Nos encaminhamentos atuais, tem-se postulado que a criança faça tentativas – com caráter mais ou menos aleatório, dada a complexidade das relações da língua – até chegar as formas corretas (KLEIN, 1996, p. 129).

Feita esta comparação, Klein (1996, p. 129) considera, entretanto, que “em ambos os casos, os procedimentos pedagógicos não tomam em consideração o caráter real da língua”. Com essa afirmação, justifica que no método tradicional é desconsiderada a globalidade dos valores fonéticos das letras e nos encaminhamentos atuais são admissíveis erros de grafias (ex. casa – caza).

Esse breve preâmbulo é para direcionar a uma nova visão reflexiva acerca da alfabetização que a referida autora defende. Essa visão não se configura em um novo método a ser seguido, mas sem dúvida, traz um conjunto de reflexões importantes que se contrapõem aos métodos por ela considerados ultrapassados. Suas ideias e reflexões para o ensino da leitura e da escrita fundamentam a Proposta Metodológica de Língua Portuguesa, no caderno da Escola Guaicuru, elaborado pela SED/MS:

Para tanto, propomos que, partindo de uma palavra já identificada num texto trabalhado, se desenvolvam atividades variadas de compreensão gráfico-fonética com outras palavras, bem como atividades de identificação de outros

vocábulos através de decomposição, de composição e de combinação, por exemplo, para domínio dos padrões silábicos. Lembramos que a forma mais interessante de desenvolvimento dessas atividades é através de jogos como bingo, memória, dominó e outros (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 59).

Ao propor essa forma de ensino, a autora contribui de forma significativa com a discussão contemporânea sobre o processo de alfabetização. Nesta proposta, cabe ressaltar que — quando a autora enfatiza “Queremos, contudo, reafirmar que se é necessário “jogar a água do banho”, também é fundamental que “preservemos a criança” (Klein, 2000b, p.58) — nos alerta para o fato de que não é desfazendo de forma generalizada dos métodos tradicionais que se elaboram novas propostas, mas sim, modificando-os para chegar a uma nova forma para o complexo processo de alfabetização. Admite a importância do trabalho com as sílabas, assim como o processo de memorização, porém deixa claro, que não devem ser trabalhados de forma mecânica e cansativa, mas em atividades que despertam o interesse do aluno.

De acordo com Klein (1996), partimos do pressuposto de que o ser humano, mediante a linguagem constitui-se como ser histórico e social, desenvolveu-se a leitura e escrita - práticas sociais necessárias para viver em uma sociedade letrada - isso implica, no entanto, algumas reflexões sobre a forma como o assunto tem sido discutido sob várias perspectivas teóricas. Entretanto, para este estudo elegemos uma organização no processo da alfabetização pautado no contexto social e histórico.

Nas últimas décadas, entretanto, o ensino da leitura e escrita tem se caracterizado como algo resumido em atividades puramente mecânicas, motoras, sem a preocupação de considerar a criança, um ser ativo, que estabelece por meio das relações sociais, aprendizados úteis às necessidades de sua vida em um determinado tempo histórico.

Nesse sentido, Mortatti (2000, p.21), esclarece que “[...] com o anúncio contemporâneo de ‘revolução conceitual’ em alfabetização, explicita-se também a necessidade de se encerrar um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação ‘à mais básica de todas as necessidades de aprendizagem’”. A autora esclarece que em todos os tempos históricos sempre houve a necessidade de romper com a forma de ensinar, propondo uma outra para substituí-la, muitas vezes com justificativa de que, àquela não atendia a necessidade da sociedade, como esclarece:

Tanto naquela como em nossa época, enfim, anuncia-se a necessidade de intervenção institucional na formação de novas gerações, por meio de instrução elementar, ao mesmo tempo em que se denunciam as considerações crescentes entre aspirações e realidade. A fim de superar essas contradições e construir o futuro desejado, cada presente histórico precisa se desvencilhar

dos resíduos de seu passado e proceder ao ajuste e regulação de teorias e práticas pedagógicas (MORTATTI, 2000, p. 22).

Diante dessas ideias — e na tentativa de mostrar a diferenciação dos períodos históricos — a autora explica com resultados de sua pesquisa, o motivo da tendência de rompimento das formas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta reflexão, a autora explica resumidamente a ideia:

Em síntese, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com o passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno (MORTATTI, 2000, p.23).

A pertinente reflexão à qual a autora nos remete, contribui para a discussão em relação aos estudos da alfabetização a partir de um processo histórico. É notável na sociedade contemporânea, que se configura por mudanças constantes em todos os aspectos, essa ruptura com objetos do passado. As novas tecnologias tendem a substituir as anteriores, e a alfabetização, objeto desta pesquisa, não está fora desse processo.

Com intenções de melhorar a alfabetização, mudanças neste cenário são propostas frequentemente, com críticas discursivas de que a proposta em curso não tem sido eficiente no processo do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita e, por isso é necessário romper com uma e agregar a outra.

1.3 Caracterização da organização do trabalho didático na aprendizagem da leitura e escrita

Este tópico se fundamenta na categoria organização do trabalho didático, criada por Alves (2005) que afirma “[...] só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a Escola com base no trabalho didático” (p. 10), tendo em vista que a categoria “trabalho” — fundamental para o entendimento das relações sociais — contribui para os estudos históricos das relações educativas, no âmbito das instituições sociais.

Para o autor, essa categoria envolve sistematicamente três aspectos: relação educativa, mediação de recursos didáticos e espaço físico.

Cabe ressaltar que, segundo Alves, esses aspectos da categoria “organização do trabalho didático” estarão sempre presentes nos momentos históricos, diferenciando suas características de acordo com as peculiaridades do contexto, entretanto independente do momento, estes aspectos sempre estarão presentes porque, para desenvolver o ensino e a aprendizagem será necessário um espaço físico, local onde acontecem o processo, a relação educativa, sujeitos que participam desse processo e também os recursos didáticos - as tecnologias que são utilizadas como ferramentas para produção do conhecimento.

Como exemplo dessa forma de analisar a organização, é importante destacar, ainda no século XVII, a obra *Didática Magna*, de Comênio. O pensador moderno, que na busca pela organização da educação, em um momento histórico de grandes transformações na sociedade⁴, produz nesta rica obra, toda uma organização com objetivo de universalizar o ensino, um Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, ou como o autor esclarece:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez (COMÊNIO, 2001, p. 11).

Segundo Alves (2001), nessa organização do trabalho didático, que prevalece no momento atual, foram cristalizadas, características visivelmente presentes nos três aspectos citados anteriormente: relação educativa, recursos didáticos e espaço físico. No momento atual, século em que as inovações tecnológicas estão em constante evolução, surgem algumas indagações: Por que esse ensino tem permanecido? E qual a razão de a organização do trabalho didático parecer inalterado? Qual a justificativa para a contínua produção de manuais didáticos, já que, outros recursos considerados como novas tecnologias têm permeado as relações dos indivíduos na sociedade contemporânea?

⁴ Segundo Silva (2013, p. 03), “[...] Dentre as suas obras destaca-se a *Didáctica Magna* (1657), escrita no século XVII, quando os pilares da Idade Média eram gradativamente demolidos para dar lugar a um novo modo de produzir a existência humana. O artesanato, que dominava todo o processo de trabalho cede espaço, paulatinamente, para as manufaturas baseadas na divisão de trabalho e mão-de-obra assalariada. Para estabelecer os princípios do modo de produção capitalista, a burguesia cada vez mais forte enquanto classe social lutava contra os representantes da nobreza e do clero.”

No sentido de discutir essas questões, ressaltamos uma outra, colocada por Saviani (2010, p. 17) e que também merece ser investigada: “[...] por que a proposta de Comênio, apesar de orgânica ao desenvolvimento manufatureiro, encontrou tantas resistências, vindo a impor-se apenas três séculos depois, quando o período das manufaturas já havia sido superado pelo avanço das forças produtivas burguesas?”

Ao buscar a compreensão destas questões, devemos considerar a “totalidade” como forma de sociedade dominante no tempo atual, a sociedade capitalista. Para apreender a totalidade, Alves (1996) explica que é necessário

[...] captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área (ALVES, 1996, p.10, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Klein (1996) enfatiza que — com os princípios de alfabetização que vêm sendo desenvolvidos com um discurso construtivista, a partir de 1980 — ignora-se essa totalidade quando se individualiza o aprendiz como sujeito do conhecimento. Dessa forma, não se consegue explicar com a ênfase necessária, que o objeto do conhecimento não existe fora das relações sociais, conforme afirma:

[...] De fato, para chegar ao objeto, *é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos* que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal. Nesse sentido é preciso esclarecer que não nos opomos à afirmação de que o aprendiz *é sujeito* do conhecimento. No entanto, pensamos ser necessário acrescentar à expressão o termo “*também*”. Ou seja, o aprendiz *é também* sujeito do conhecimento, juntamente com os outros sujeitos sociais que com ele produziram ou lhe transmitem o uso da língua (KLEIN, 1996, p. 94, grifos da autora).

Na crítica explícita, por parte da autora, (1996, p. 95) à concepção construtivista predominante nos encaminhamentos pedagógicos, afirma-se que, para apropriar-se do conhecimento é necessário estabelecer relações sociais.

Logo, podemos compreender que todo desenvolvimento no processo do ensino e da aprendizagem da língua escrita só se consolida por meio das relações sociais e que — por mais rico que seja o ambiente alfabetizador, permeado por tecnologias — por si só, não garante o

aprendizado, pois em épocas remotas, em que havia maior precariedade de recursos didáticos, ainda assim, havia ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, concluímos que o fator social é determinante para apreender o objeto e ainda considerar importantes, no processo, “os sujeitos” que se relacionam, trocam e transmitem informações e não “o sujeito”, porque se o conhecimento é historicamente produzido por meio das relações entre os indivíduos, tudo o que está fora do contexto social só existe enquanto “coisa”, para a autora.

Gontijo (2014), que também discute a alfabetização, apresenta uma análise dos movimentos mundiais e nacionais, iniciados em 2003 com a declaração da década de alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa análise, aborda questões político-pedagógicas que possibilitam compreender os rumos da alfabetização infantil na sociedade contemporânea, em sua primeira discussão sobre a “centralidade da alfabetização nas orientações dos órgãos internacionais, assinalando o foco na alfabetização de crianças e também evidenciando o conceito de alfabetização norteador das orientações internacionais” (GONTIJO, 2014, p.5).

Ao fazer referência ao relatório da UNESCO, a autora assinala que há décadas (desde 1950) que estudiosos têm se preocupado em definir o termo alfabetização:

Essa busca tem proporcionado debates em torno dessa questão, o que, por sua vez, levou à construção de quatro formas de concebê-la: a) alfabetização como conjunto autônomo de competências; b) alfabetização como aplicada, praticada e situada; c) alfabetização como processo de aprendizagem; d) alfabetização como texto. E essas concepções ou enfoques da alfabetização influenciaram os conceitos adotados pela UNESCO ao longo das últimas décadas. (GONTIJO, 2014, p. 14-15)

Cabe ressaltar que, embora a difusão desta teoria de produção do conhecimento tenha consistência nos documentos norteadores governamentais, houve muito ecletismo dos métodos de alfabetização, pelo fato de os envolvidos diretamente no processo, não entenderem a concepção, “[...] até porque o sistema governamental sugere mudanças na alfabetização, mas não explica como” (MARCÍLIO, 2016, p.470).

Esta autora relata que quando o sistema apresenta propostas para a alfabetização, não deixa claro, ou seja, são propostas que não chegam com detalhes explícitos para quem as executa. Segundo ela, vêm geralmente de duas maneiras: de forma negativa ou generalizada, o que causa, em muitos envolvidos no processo, confusão e entraves no processo do ensino e da aprendizagem, até por não saberem como proceder.

Para explicar o assunto, Marcílio (2016) elege três pressupostos teóricos:

O construtivismo não se propõe como novo método de alfabetização. Seus pressupostos teóricos são três: 1) a construção do conhecimento é um processo individual, 2) a possibilidade de ensinar: “ninguém ensina nada a ninguém; o aluno constrói o seu próprio conhecimento”; 3) não se pode ensinar às crianças a correspondência entre letras e sons – essa conquista da humanidade que tem mais de 20 mil anos – pois há o uso extenuante da memorização de milhares de símbolos; os alunos é que, sozinhos, devem refazer essa complexa multimilenar caminhada da humanidade. (MARCÍLIO, 2016, p. 470).

Sobre esses pressupostos teóricos, presentes no discurso construtivista, podemos constatar que, mais que considerar essas formas de ensinar, é necessário considerar a realidade social, seu contexto histórico e os objetivos das políticas vigentes para o processo da alfabetização, diante das classes sociais. É preciso refletir se essas políticas procuram atender a classe dominante e hegemônica ou a classe de proletários, na qual estão inseridos os sujeitos aprendizes, ingressos na instituição pública de ensino, onde problemas na aprendizagem da leitura e da escrita continuam preocupantes?

Essa reflexão é importante, porque segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é de 7% da população (15 anos ou mais), não atingindo a meta nº 9 da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024): “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE (2014), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

Nesse sentido, remetemo-nos às ideias de Klein (1996, p. 108) ao defender que, “[...] embora haja um forte apelo nas propostas pedagógicas, no sentido de se tomar em consideração a *realidade do aluno*”, há necessidade de reflexão nesta questão para compreender que essa realidade não é somente do aluno, mas de todos os envolvidos na relação, enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, cabe ressaltar que no século XX, segundo Marcílio (2016), houve mudanças significativas no Brasil:

Para o Brasil, foi o século XX aquele de transformações radicais em todos os ângulos em que se olha. A economia deu um salto fenomenal. Entre os anos de 1870 e 1980, o PIB brasileiro cresceu 157 vezes, época em que lideramos o crescimento mundial. De um país agrário de coronéis e apenas saído da

escravidão, pulamos para um país em processo de industrialização, líder na fabricação de ônibus, um dos maiores construtores de aviões comerciais, dentre outros bens. Os indicadores sociais subiram em flecha. De um país atrasado em termos demográficos, com um dos menores índices de longevidade e dos maiores índices de mortalidade infantil e de natalidade do mundo, mudamos radicalmente ao longo do século. No final do século XX, o Brasil tornou-se um país com condições de controlar sua vida e sua morte (MARCÍLIO, 2016, p. 239-240).

Entre as mudanças que Marcílio (2016, p. 241) aponta, está a educação, que para a autora, evoluiu em alguns aspectos como diminuição de analfabetismo absoluto; aumento do número de vagas o que possibilitou o acesso à Escola para quase todas as crianças no ano 2000; criação de ensino profissionalizante; níveis de escolaridade; entre outros. A autora afirma que “[...] O século XX foi o *século da escola no Brasil*”, porém, cabe atentar para as condições em que as pessoas estão vivendo e na qualidade do ensino que se desenvolve nas escolas públicas. Mais adiante, ao relatar os encaminhamentos para o surgimento do modelo do ensino fundamental e o “alargamento da alfabetização”, esclarece que faltou continuidade das mudanças que vinham ocorrendo:

A descontinuidade nas políticas públicas no campo da educação foi e continua sendo um fenômeno histórico brasileiro. A educação foi sempre um setor do governo e não do Estado, justamente numa área em que a continuidade de políticas exige esforços persistentes para se fazerem sentir os resultados – que são sempre de médio ou longo prazo (MARCÍLIO, 2016, p. 243).

Essas considerações favorecem a reflexão de que, no Brasil é evidente a descontinuidade de políticas públicas educacionais, em função de medidas voltadas a interesses políticos, aspecto que, ao invés de refletir melhorias, tende a dificultar os seus avanços no processo do ensino e da aprendizagem, com disputas partidárias, corrupções, entre outros entraves que impedem o crescimento e desenvolvimento desse processo. Em se tratando da alfabetização, Smolka (1993) enfatiza que

[...] A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!” -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 1993, p. 16).

Essa ideologia, presente nos discursos neoliberais não se concretiza efetivamente na alfabetização, já que esse ato requer muito mais que a inserção da criança na instituição escolar. Com isso, o que acabam sendo suscitadas são práticas que emperram o processo educativo e não contribuem para uma reorganização do trabalho didático que vise formar educandos para interagir na sociedade — de forma consciente e crítica — por meio dos conhecimentos adquiridos e presentes em sua totalidade de pensamento.

Gontijo (2014) também afirma que

Apesar de o século XX ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas jamais observadas ao longo da história da humanidade, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir o acesso de todos à escola. Nessa direção, o aumento das taxas de analfabetismo mundiais leva conseqüentemente à suposição de que a escola, por não conseguir proporcionar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas que demanda a sociedade hodierna (GONTIJO, 2014, p. 08).

Nesse cenário, Soares (2018) contribui com as discussões, ao expressar a questão dos métodos de alfabetização, vistos negativamente por novos paradigmas nas formas de ensinar a ler e a escrever, e que, neste contexto, o problema atribuído ao processo seria metodológico. Assim, surgiu o construtivismo (1980), uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização, como alternativa para combater o fracasso em alfabetização. Entretanto o que se tem revelado é que

[...] nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2018, p. 23-24).

Essas avaliações externas referidas pela autora, evidenciam altos índices de precariedade no domínio da língua escrita, ou seja, contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados, mesmo após anos de escolarização.

Por muitos anos o ensino da leitura e da escrita foi entendido como algo mecanicamente sistematizado, ou seja, a aquisição de um código (fonemas e grafemas) para produção ou interpretação de palavras ou pequenas frases, e isso parecia suficiente para uma sociedade predominantemente de analfabetos e precárias práticas de leitura e escrita, porém procurava atender às necessidades de sua época: qualificar pessoas para o trabalho.

A partir do século XX, começaram a surgir mudanças que impactaram a alfabetização, com o surgimento de outras práticas de uso da língua escrita, nas quais, o processo de decodificação já não era suficiente para atender uma sociedade, passando a alfabetização a ser vista como a porta de acesso ao desenvolvimento sustentável. No entanto, mesmo com o progresso da ciência e da tecnologia, que alavanca a fonte do saber, bem como as melhorias da sociedade moderna grande parte da população pertencente a uma classe de menos favorecidos, não têm oportunidades de usufruir plenamente deste mundo letrado, devido às suas condições sociais e materiais, como enfatiza Marcílio (2016):

[...] a alfabetização é considerada a chave para um desenvolvimento sustentável e para a paz. Enquanto a ciência e a tecnologia abriram novas vias de vida, analfabetos e pobres não podem realizar inteiramente o progresso da vida moderna, devido ao seu iletrismo e à sua pobreza. Isso porque, na vida moderna, a comunicação é, sobretudo, símbolos, números, alfabetos e sinais, os quais só podem ser efetivamente utilizados pelas pessoas plenamente alfabetizadas. Nos dias de hoje um analfabeto, em seu subdesenvolvimento, não está habilitado para interagir de forma independente com várias fontes do saber ou para partilhar os benefícios e progressos da vida moderna (MARCÍLIO, 2016, p. 420).

A partir das considerações de Marcílio (2016) podemos evidenciar que, embora o avanço da ciência e da tecnologia faça parte do cotidiano da sociedade moderna, nem todas as pessoas têm condições de usufruir desse progresso, pois nas práticas de interações atuais, os analfabetos e menos favorecidos não participam por não estarem aptos a se relacionarem com esse progresso.

É nesse cenário, com suas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, que surge o “letramento”, agregando e ampliando o sentido da “alfabetização”. O indivíduo precisa conhecer o funcionamento do sistema da escrita para adentrar em práticas sociais para

sua sobrevivência, como em uma linguagem digital, por exemplo. Para Soares (2002, p. 148) letramento “designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição”.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que, alfabetização é o ato de aquisição da leitura e escrita do indivíduo (ou de um grupo deles), enquanto o letramento prioriza aspectos sociais e históricos em contextos vivenciados em uma sociedade. Logo, é preciso considerar os impactos que esses conjuntos de práticas representam para os indivíduos de uma sociedade, e que vai além de técnicas e conceitos no domínio do processo da escrita.

Mortatti (2006), em seus estudos sobre a história da alfabetização, apresenta quatro momentos cruciais no percurso de 1876 a 1994. No primeiro momento, intitulado como “A metodização do ensino da leitura”, compreendido entre 1876 a 1890, a autora relata que

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

No primeiro momento, segundo a autora (2000), surgiu a necessidade de ensinar por meio de métodos, com ênfase no ensino da “palavração”. Silva Jardim, professor positivista, se contrapôs ao método da soletração, que era ligado ao estado teológico, e então, passou a defender e propagar o método da palavração, de João de Deus. Esse método era propagado por Antonio Zeferino Candido, professor positivista da Universidade de Coimbra e que definiu o processo de leitura em três estados da lei: Teológico – na soletração; Metafísico – na silabação e Científico ou Positivo – na palavração. (MORTATTI, 2000, p. 60-61)

Apesar deste método (palavração) na *Cartilha Maternal* ter sido inovação no Brasil, não teve permanência por muito tempo. Contudo, foi um elemento base que contribuiu para que a

alfabetização se constituísse como objeto de estudo. O Brasil republicano almejava homens ilustres, educados e instruídos.

O segundo momento, intitulado “A institucionalização do método analítico”, inicia-se na primeira década republicana (1890) e se estende até meados de 1920. Nesse período, ocorrem grandes disputas entre os métodos de alfabetização, termo que já começa a ser empregado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Neste momento, a proposta de modernização do Estado, de universalizar o acesso à escola, é instaurada e há uma intensificação da utilização da cartilha. De acordo com o método analítico,

[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p. 7, grifos da autora).

Para contextualizar o momento referido, Saviani (2013, p. 193) infere que, na década de 1920, em clima de mudanças sociais que emergiam no campo educacional, existiam “[...] de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pela modernização advinda da industrialização e urbanização e por outro lado, a Igreja Católica que procurou recuperar espaço organizando ações para travar a luta pedagógica”. O autor ainda enfatiza:

[...] Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso” concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2013, p. 193).

Com o objetivo de atender necessidades de leitura e escrita nesse contexto, que passava por mudanças sociais, econômicas e políticas, outras concepções foram surgindo para responder a essa demanda que surgia no processo do ensino e aprendizagem da alfabetização.

O terceiro momento demarcado por Mortatti (2006) na história da alfabetização, como “A alfabetização sob medida” delimitado no período de 1920 a 1970. Neste período, constituiu-

se um ecletismo no processo e conceito em alfabetização (analítico/sintético), como descreve a autora:

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 09, grifos da autora).

Nesse momento, como aponta a autora, houve difusão dos métodos de alfabetização. A cartilha (baseada em métodos mistos e ecléticos) foi propagada e Lourenço Filho, como descreve Bertolletti (2006, p. 48), foi um dos intelectuais da época que instaurou um movimento de reforma que visava à reconstrução da base educacional e, para isso, propunha “[...] uma ruptura com o passado para arremessar o presente em direção ao futuro, à modernidade, visando a uma mudança significativa em relação à situação do momento, para recompor o tecido social decadente”, como a autora explica:

Para essa recomposição, elegeu-se a educação como elemento propulsor, capaz de “reconstruir” o país e lançá-lo de vez para a modernidade, tornando-se necessária uma escola não nos moldes que se vinha construindo, mas uma “escola nova”. Na produção e no desenvolvimento desse projeto modernizador da educação e do país, Lourenço Filho desempenha papel de destaque, que se reflete em sua atuação e em seus escritos, inclusive naquele que interessa mais diretamente neste estudo: *Cartilha do povo* (BERTOLETTI, 2006, p.48, grifo da autora)

O quarto momento, intitulado como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, decorre, segundo a autora, “de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10).

A partir da década de 1980, foi introduzida no país, a ideia construtivista sobre alfabetização, sustentada pelo resultado de estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, sobre a psicogênese da língua escrita, a partir da teoria piagetiana. Em um contraponto às práticas

tradicionais de ensino, é apresentada não como um novo método, mas como uma “revolução conceitual”, que explica como a criança aprende a ler e escrever, como enfatiza Mortatti (2006):

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “contrutivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula (MORTATTI, 2006, p.11).

Adiante, a autora complementa que

[...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino (MORTATTI, 2006, p. 11).

Sobre essas ideias, foi possível destacar, nesse momento, a predominância de um discurso hegemônico institucional sobre o construtivismo com a penetração, em nível nacional, das propostas concretas de teoria construtivista nas propostas de documentos oficiais governamentais, como afirma Soares (2018):

O construtivismo, embora com as diferentes e nem sempre corretas interpretações que a ele foram dadas na prática docente, foi hegemônico na área da alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares (cf. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997), até os anos iniciais do século em curso, quando a *questão do método* reaparece e mais uma vez se enfrenta um momento de controvérsias em torno dos caminhos adequados para conduzir com sucesso o processo de alfabetização (SOARES, 2018, p.22, grifos da autora).

Entretanto, nos dias atuais, constatamos que, apesar da hegemonia efetivada pelo construtivismo nos últimos tempos, o fracasso nos anos iniciais da aprendizagem da leitura e escrita prevalece, porém, agora ampliado pelas avaliações externas: estaduais, nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, Cook-Gumperz (1991, p. 41), enfatiza que a alfabetização, ao longo de sua história, foi utilizada como um mecanismo hegemônico e manipulado pela classe dominante, como um dinamismo para garantir seus interesses e progresso. Entretanto, à medida que esses interesses sofrem ameaças, são reestruturados e modificados e isso ocorre também com a alfabetização, quando é definida como sinônimo de ascensão social. A partir da ideia de que a alfabetização é solução dos problemas sociais, passa a ser considerada como possibilidade de ascensão social.

Iniciamos o item 1.3 — Caracterização da organização do trabalho didático na aprendizagem da leitura e escrita — citando os três aspectos da categoria da organização do trabalho didático proposta por Alves (2005). Contudo, no percurso da reflexão priorizamos o segundo aspecto — recursos didáticos, especificamente os métodos de alfabetização. Essa priorização teve sua razão de ser, tendo em vista que pela mediação dos recursos didáticos se molda a relação educativa e ao mesmo tempo esta molda os recursos didáticos e esse processo ocorre em espaço físico que lhe é peculiar.

Ao finalizar este capítulo que apresentou diálogos, discussões e reflexões acerca da alfabetização com teóricos contemporâneos, buscamos evidenciar aos leitores, as concepções de alfabetização que mais influenciaram/influenciam no interior das instituições públicas, ao mesmo tempo, em que se constituiu no aporte teórico que fundamenta a compreensão das discussões e reflexões apresentadas nos próximos capítulos. A seguir, o capítulo 2 traz uma descrição dos aspectos da organização do trabalho didático da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS, buscando analisar, de forma mais específica, como as mídias digitais são utilizadas na alfabetização; identificar seu potencial e suas contribuições nesse processo de ensino e de aprendizagem.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: BASE ESTRUTURAL DA ESCOLA

Neste capítulo descrevemos e caracterizamos a organização do trabalho didático (OTD) de uma escola pública do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS. Para tanto, foi organizado o capítulo em tópicos a fim de explicitar seu objetivo principal: descrever e caracterizar a Escola destacando os três aspectos de produção material na perspectiva que sustenta a discussão, considerando aspectos sociais e históricos, fundamentados, como referido anteriormente, na categoria analítica Organização do Trabalho Didático (OTD)⁵, de Gilberto Luiz Alves (2005).

Nessa perspectiva, além da categoria selecionada, contamos com relevantes contribuições de autores, como Saviani (2013), Mészáros (2011), Comenius (2001), Kenski (2012), além de documentos e legislações. Iniciamos o estudo da OTD pelos fundamentos teóricos que definem a categoria da organização do trabalho didático fecundados em sua base estrutural. Nos outros tópicos a ênfase centrou-se na OTD da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, apresentando seu panorama geral e descrevendo suas características com base estrutural nos três aspectos apontados por Alves (2005):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma ‘*relação educativa*’ que coloca, frente a frente, uma ‘*forma histórica de educador*’, de um lado, e uma ‘*forma histórica de educando(s)*’, de outro;
- b) realiza-se com a ‘*mediação*’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) e implica um ‘*espaço físico*’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor).

Ao apresentar esses aspectos da categoria analítica, o autor explica que eles estarão sempre presentes em todas as formas de organização o trabalho didático. Com seus estudos revela que a OTD ocorre em diferentes momentos históricos e ressalta que esses aspectos fazem

⁵ Segundo Alves (2012, p. 170), como categoria analítica, a organização do trabalho didático “começou a tomar forma no final da década de 1990. Tal fato se patenteou em *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2006), obra fundada na ‘ciência da história’ (MARX; ENGELS, 1986) e na releitura de *Didáctica Magna* (COMÊNIO, 1976). O texto reconheceu a persistência no tempo da escola moderna comeniana e o seu domínio, inclusive, em nossos dias. Em síntese, constatou que uma proposta educacional pensada no século XVII, assentada sobre a base material constituída pela manufatura, cristalizou-se em seguida e resistiu aos avanços propiciados pela revolução industrial, pela automatização e pela informática.”

parte de todos os momentos, diversificando-se apenas as características que são particulares de cada um dos momentos.

A partir do entendimento de que a organização do trabalho didático se define nesses três aspectos, apresentamos de forma particular, o estudo sobre a organização do trabalho didático da escola pesquisada, detalhando esses três aspectos no momento contemporâneo, bem como mostrando um panorama atual de como a Escola está organizada para a efetivação do trabalho educativo.

2.1 Bases históricas da Organização do Trabalho Didático

Para Comenius (2002), didática se refere a arte de ensinar. Em contraponto a esse conceito, Alves (2005, p. 10-11) afirma que ensinar é uma construção histórica por meio da relação educativa (educador e educando), com auxílio de recursos didáticos (tecnologias educacionais), para transmissão do saber, em um determinado espaço físico.

Segundo Alves (2001), o modelo educacional preconizado no momento atual, com base fundada na proposta de Comenius, prevaleceu com o fortalecimento do capitalismo a partir do século XVII, passando pelas vertentes econômica (revolução industrial), filosófica (revolução francesa) e religiosa (Reforma).

Aquele momento, marcado pelo modelo capitalista, exigia aumento de escolarização dos trabalhadores, bem como as instituições religiosas objetivavam a doutrinação das classes sociais, sendo a educação individualizada, privilégio apenas dos filhos da nobreza, em uma relação de discípulo e preceptor. Nesse contexto, desenvolveu-se o debate referente à universalização do ensino que, à época, os economistas, os iluministas e os religiosos, consideravam uma meta quase impossível de ser alcançada.

Como já foi discutido no capítulo anterior, Comenius (educador morávio), com base na reforma religiosa e para atender a lógica do capitalismo, publicou a “Didática Magna”, um tratado que propõe uma organização do ensino de forma gradual, seriada e simultânea. Com isso, a educação deixa de ser um processo de trabalho artesanal e passa a ser um processo manufatureiro. Tem início a divisão do trabalho, característica da manufatura, como elucida Alves (2001):

[...] se as transformações ocorridas na produção determinam a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a **Didática Magna** é o

registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável do domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico, o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão (ALVES, 2001, p. 90-91).

Com o surgimento das manufaturas, houve a simplificação do trabalho, a especialização do trabalhador e a objetivação dos instrumentos do trabalho (por exemplo, o livro didático no trabalho do professor). O trabalho que antes, era exercido em uma totalidade, ou seja, o profissional que fabricava um objeto, era responsável por todo o processo, do início ao fim, passa a exercer função específica do trabalho. Com isso, o valor da força de trabalho, é diminuída. Para o professor manufatureiro, já não é necessário conhecer “tudo”, basta limitar-se a uma especialidade, porque quanto menos tempo de aprendizagem, menor o custo de produção, e logo, menor será o salário do trabalhador.

As transformações que ocorrem na sociedade vêm redesenhando o papel da escola. A sociedade contemporânea que passa por mudanças constantes, demonstra ser mais dinâmica e ágil, não apenas pelas novas tecnologias⁶ com inúmeras informações compartilhadas em tempo real por meio da internet, mas também nas interrelações sociais, constituindo um novo perfil de aluno e, assim, a educação tem um importante papel na formação dos indivíduos.

Coscarelli (2014, p. 17) menciona a importância da inserção da informática na escola, enfatizando que “[...] ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações”, justificando que:

Muitos brasileiros não vão ao teatro, nem ao cinema, não frequentam bares e restaurantes, nunca visitaram uma galeria de arte nem sabem ao certo o que é uma ópera ou um concerto. É muito difícil uma escola conseguir preencher todas essas lacunas e dar a seus alunos acesso a esse universo cultural. Assim também como é difícil uma escola manter uma biblioteca atualizada com jornais diários e revistas semanais ou quinzenais. Jornais de outros estados e

⁶ O termo “novas tecnologias” é usado neste trabalho para designar as últimas atualizações das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

importados, então, nem se fala. Pois é aqui que a informática, mais especialmente a Internet, entra. Nessa rede, o que era impossível, passa a ser alcançável. O que não era realidade dos alunos (e que muita gente acredita que não deva ser) passa a poder fazer parte do dia a dia deles (COSCARELLI, 2014, p. 17).

Segundo a autora, por meio da internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos. Podem também conhecer cidades do mundo inteiro, entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, dentre outras infinitas possibilidades.

De acordo com essas considerações, o aluno não deve ser privado do acesso aos meios de informação. Entretanto, além das mídias digitais⁷ com a internet para acessar informações, é preciso um bom planejamento do professor que, necessariamente, deve saber lidar com os recursos eleitos, para que ajudem os alunos a buscar respostas a seus questionamentos, a desenvolver projetos e confeccionar diversos produtos. Certamente, para fazer parte dessa nova faceta do mundo letrado, é preciso ser um bom navegador e bom digitador.

Nesta interface, é relevante o entendimento do desenvolvimento da consciência histórica, que segundo Mészáros (2011) está centrada em torno de três grupos fundamentais de problemas:

- 1) a determinação da *ação* histórica;
- 2) a percepção da mudança não como simples lapso de tempo, mas como um movimento de caráter intrinsecamente *cumulativo*, implicando alguma espécie de avanço e desenvolvimento;
- 3) a oposição implícita ou consciente entre a universalidade e a particularidade, visando obter uma *síntese* de ambas, de modo a explicar historicamente eventos relevantes em termos de seu significado mais amplo que, necessariamente, transcende sua especificidade histórica imediata (MÉSZAROS, 2011, p. 59, grifos do autor).

Para Mészáros (2011, p. 59), esses grupos são essenciais para explicar a concepção histórica, as mudanças resultantes de um movimento que implica avanços e desenvolvimento, portanto, não basta afirmar que o homem é o ator da história, “[...] se a natureza da própria mudança histórica não for devidamente apreendida ou se o complexo relacionamento entre particularidade e universalidade for violado em relação ao sujeito da ação histórica.”

⁷ Utiliza-se o termo “mídias digitais” para referir-se aos meios de informação, como o computador, celular, tablet e outros recursos que utilizem a informática, representando a sociedade informatizada.

Esses grupos são considerados relevantes para compreender o desenvolvimento da consciência histórica do homem, dessa forma, cabe ressaltar que a partir da categoria organização do trabalho didático, entendemos que o trabalho educativo nas ações humanas são determinados pelas transformações permeadas na sociedade, implicando mudanças na complexa relação educativa, bem como nos conteúdos, nos recursos didáticos e nos instrumentos de trabalho do processo de ensino e de aprendizagem. Uma sociedade impactada pela globalização que se instaura com o advento do capitalismo, que tem necessidade de se adequar a ideia de mais lucros e menos gastos, acentuando a divisão social do trabalho. Para Mészáros (2011) o termo “globalização”:

[...] entrou na moda nos últimos tempos – mas evita-se cuidadosamente falar sobre o tipo de “globalização” viável sob o domínio do capital. Em vez disso, é muito mais fácil pressupor que, por sua própria natureza, a globalização não é de modo algum problemática e é realmente uma mudança necessariamente positiva que traz resultados elogiáveis para todos os interessados. É melhor que se deixe fora de qualquer questionamento legítimo o fato de que o processo de globalização, como de fato o conhecemos, se afirme reforçando os centros mais dinâmicos de dominação (e exploração) do capital, trazendo em sua esteira uma desigualdade crescente e uma dureza extrema para a avassaladora maioria do povo, pois as respostas de um escrutínio crítico poderiam entrar em conflito com as políticas seguidas pelas forças capitalistas dominantes e seus colaboradores espontâneos no “Terceiro Mundo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 63-64).

Sob a ideia expressa do autor (2011, p. 64), é possível o entendimento de que, embora a globalização seja necessária nas relações humanas, já que traz mudanças significativas na sociedade em geral, não tem sido benéfica em países subdesenvolvidos, causando desigualdades ao atender o interesse do capital, uma precariedade para classes menos favorecidas – um exemplo é o trabalhador que vai tendo suas funções deterioradas.

Esta é uma reflexão que cabe para o assunto que será tratado no capítulo 3, qual seja, se os recursos midiáticos das TICs têm potencializado o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das Escolas públicas. Será mesmo que a globalização tem favorecido a todas as crianças da classe de proletários o acesso ao conhecimento por meio de recursos atualizados? Ou esta globalização como o autor pondera, tem atendido aos interesses do capital?

Essa realidade, no Brasil, se acentuou na década de 1990, com as políticas do neoliberalismo. A partir desse período, passam a engendrar-se nas ideias pedagógicas, novas formas de gerir o sistema educacional, o que causa de certa forma, instabilidade pelo fato de

não ser possível confiar nas ações políticas e econômicas que se refletem no âmbito da educação. Sob esse enfoque, Saviani (2010) explica que:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que tornaram hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam (SAVIANI, 2010, p.28).

Com essa reflexão, o autor nos remete a uma análise bastante profunda que, neste momento não será possível realizarmos, até mesmo porque demandaria outro objeto de estudo. No entanto, consideramos importante essa reflexão para compreender o cenário da sociedade globalizada neoliberal, historicamente construída nesse contexto desde o ano de 1970. No campo educacional a introdução desse fenômeno radicalizado pelo capitalismo, provocou mazelas que interferiram no ensino e na aprendizagem.

A evolução da sociedade moderna sempre aconteceu por meio de lutas de classes, afirma Silva⁸ (2013), fundamentada nas ideias de Marx e Engels. Em todos os momentos históricos, predominam duas classes, de um lado, os proletários, e do outro, os burgueses. A autora enfatiza que:

A globalização das relações capitalistas, tão ressaltada por muitos estudiosos da academia contemporânea, coloca-se como um fato que não pode ser negado, não apenas na atualidade como querem alguns, mas desde as origens do capitalismo. Assim, apesar da singularidade de cada região ou país, um traço comum une todos os povos: as leis do capitalismo são inexoráveis, elas envolvem tudo e todos (SILVA, 2013, p. 178-179).

Sob a luz dessas ideias, é possível entendermos que esta relação capitalista no mundo globalizado define a Educação, que se torna uma área afetada em todos os lugares. A educação, como está organizada para atender o ensino e a aprendizagem dos educandos, envolve múltiplos

⁸ A pesquisa da Iara Augusta da Silva “O programa nacional do livro didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011” apesar de não tratar especificamente assuntos acerca das tecnologias, seus estudos por meio da perspectiva histórica, possibilitou compreensão da abordagem teórica.

setores do mercado que movimentam a economia, produzindo serviços que atendem suas necessidades. Neste sentido, Silva (2013) infere em sua pesquisa que:

A estrutura educacional construída pelo Estado para promover a formação do cidadão, que acolhe um contingente altamente expressivo de crianças, jovens e adultos nos dias atuais, conforme dados de matrículas disponíveis nos bancos de dados do INEP, movimentam os mais variados segmentos de produção da sociedade. Essa estrutura educacional envolve a indústria de construção de prédios escolares, de fornecimento de transporte e merenda escolar, de construção de mobiliário e equipamentos tecnológicos, de uniformes escolares, de materiais didático-pedagógicos (como é o caso dos livros didáticos), dentre outros. Além disso, para o funcionamento e a gestão das instituições de ensino é necessária a alocação de um quantitativo crescente de trabalhadores, para executar serviços diversos como: ministrar aulas, coordenar as ações pedagógicas, desenvolver a gestão escolar, realizar as atividades administrativas, coordenar as atividades relacionadas ao uso de multimídias, oferecer apoio psicológico às crianças e jovens, e tantas outras (SILVA, 2013, p. 248).

Ao analisar a necessidade dos gastos governamentais em livros didáticos, a autora (2013) evidencia estratégias do Estado para colaborar com a produção do capital. Os nichos de mercado ligados à educação ajudam a economia como um todo. Essas são algumas ideias que, embora sejam de outro objeto de estudo, serviram de base reflexiva para analisarmos a potencialidade dos recursos midiáticos na Escola pública contemporânea, assunto que será tratado no capítulo 3, além da possibilidade de um melhor entendimento da organização do trabalho didático que descreve o tópico seguinte.

2.2 Organização do Trabalho Didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli de Rio Verde de Mato Grosso/MS

... a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam. Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre

este e as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada (ALVES, 2005, p.10).

A partir desse entendimento a organização do trabalho didático constitui-se no elemento central para a análise das atividades educativas no interior das Escolas. Assim, o trabalho realizado pelo professor, representa uma parte essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, compondo um conjunto mais amplo de atividades escolares e extraescolares que contribuem de maneira global (direta e indiretamente) para a formação dos alunos.

Dessa perspectiva, exposta por Alves (2005), a categoria organização do trabalho didático, de forma histórica, possibilitou a análise das relações educativas e suas tecnologias no espaço e tempo da contemporaneidade dentro do contexto da alfabetização, na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, de Rio Verde de Mato Grosso/MS.

2.2.1 Caracterização do Município de Rio Verde de Mato Grosso

A região do atual município de Rio Verde de Mato Grosso esteve habitada pelos indígenas caiapós até o surgimento dos primeiros povoadamentos não indígenas por volta do século XIX. Em 1931, o então governo de Mato Grosso criou o Distrito de Paz de Rio Verde. Ainda como distrito do município de Coxim, em 1943, passou a ser denominado Coronel Galvão e em 15 de dezembro de 1953, por meio da Lei Estadual nº 707, tornou-se o município de Rio Verde de Mato Grosso. Esse nome acrescido do nome do estado de Mato Grosso foi criado para evitar homonímia com o município de Rio Verde (Estado de Goiás).

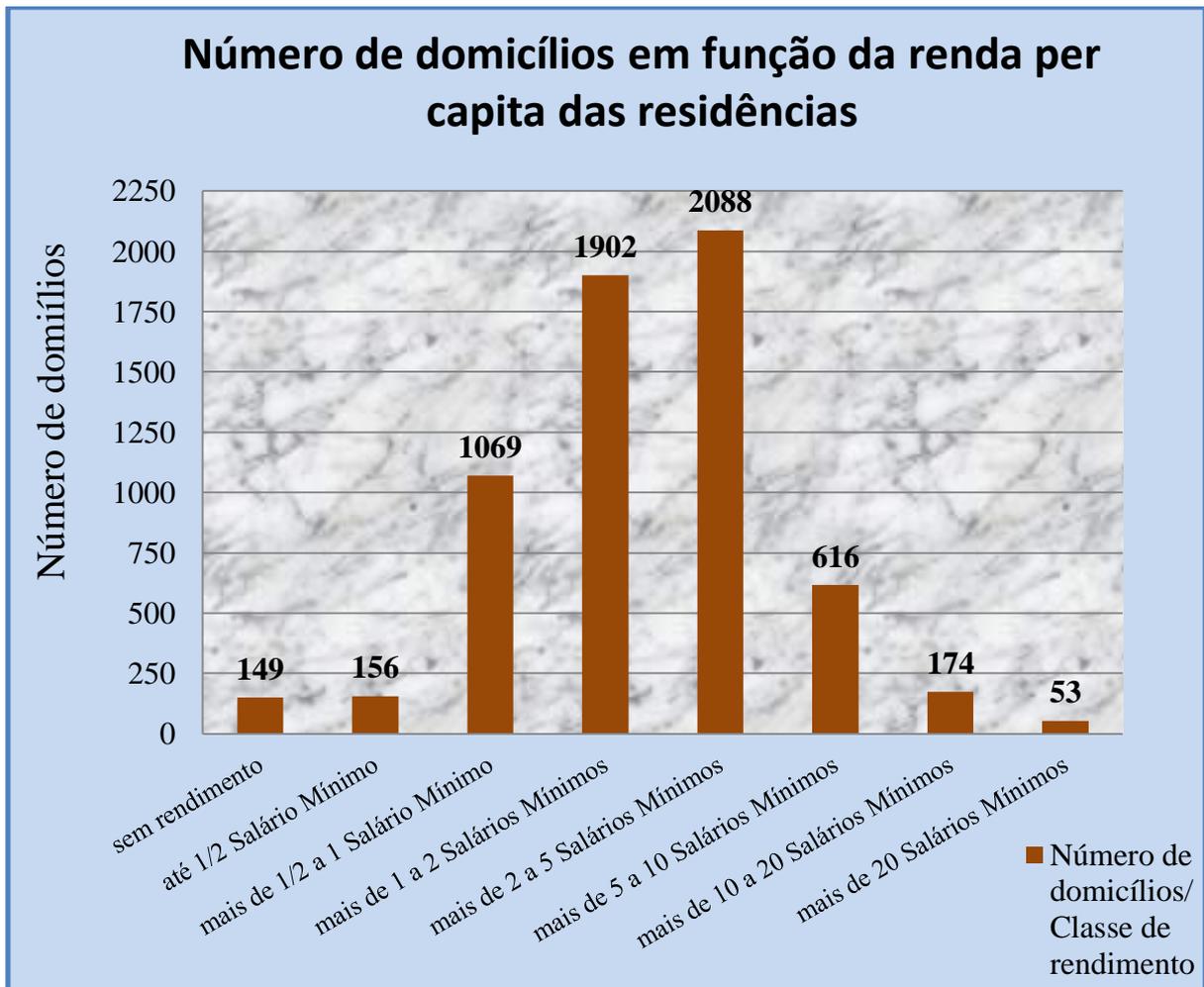
Dados publicados pelo IBGE (2010) divulgam que no ano de 1991 a população rural do município que era de 18% do total de habitantes do município, regrediu 6 %, enquanto o número de habitantes da área urbana cresceu 32%, chegando ao patamar de 86 % da população total do município.

Na economia destacam-se, no setor primário, as atividades agropecuárias, com importante participação da criação de bovinos na pecuária e do cultivo da soja, na agricultura.

Os dados do IBGE (2018) apontam o município com uma área de 8.154,522 km². A densidade populacional em Rio Verde de Mato Grosso era, em 2010, de 2,32 pessoas por km², com uma população estimada de 19.682 habitantes.

sobressaem-se as indústrias extrativas (são as que extraem matéria-prima da natureza, no caso a argila), como as cerâmicas e a indústria de transformação que tem como destaque a “Chapéus Karandá”.

Gráfico 1 - Distribuição dos domicílios segundo renda per Capita – 2010: Município de Rio Verde de Mato Grosso/MS



Fontes: IBGE (Censo de 2010)

Gráfico elaborado pela autora

O gráfico 1 evidencia que a soma do número de domicílios com rendimento maior que um até cinco salários mínimos representa mais da metade dos domicílios da cidade, o que acontece comumente no país. Observamos também os rendimentos extremos, principalmente os mais baixos (em que sobreviver com até R\$ 519,50 de renda média familiar é impor situação de penúria) que registram um grande número de domicílios com rendimentos inferiores ou iguais à meio salário e representam aproximadamente 5% dos 6.207 (soma do número de

domicílio pesquisados), um número expressivo uma vez que, segundo IBGE (2010), somam 305 domicílios.

No que tange à Educação, há um número expressivo de alunos nas redes de ensino – estadual e municipal. Os anos iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I) das Escolas públicas municipais — onde se insere a escola objeto desta pesquisa — possuem um quantitativo de matrículas maior do que o Ensino Fundamental I da rede estadual de ensino do referido município. É o que demonstra a Tabela 1 a seguir, ilustrando o quantitativo de vagas para matrículas escolares do município de Rio Verde de Mato Grosso, referente aos anos de 2012 a 2014 (últimos dados encontrados no PME).

Tabela 1 - Número de matrículas nas escolas do município de Rio Verde de Mato Grosso:

Rede de ensino	Número de matrículas		
	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014
Estadual – Fundamental I	458	418	391
Estadual – Fundamental II	1085	1053	1122
Municipal – Fundamental I	1233	1278	1276

Fonte: RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2015, p. 28

O município possui duas escolas da rede estadual que atendem o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A rede municipal possui cinco escolas que atendem o Ensino Fundamental (anos iniciais), a Educação Infantil e três Centros de Educação Infantil; uma escola particular que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Superior; um Centros de Educação Infantil particular filantrópico; um polo de universidade que oferece cursos superiores em EAD (Anhanguera) e uma unidade do SENAI que oferece cursos de iniciação profissional, qualificação profissional básica, técnicos e aperfeiçoamento.

A tabela 2 a seguir objetiva mostrar resultados avaliativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas redes de ensino do município de Rio Verde de Mato Grosso, na escola pesquisada, apresentando um panorama geral da situação educacional nos últimos anos do município de Rio Verde de Mato Grosso e especificamente da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2011-2017) – Município de Rio Verde de Mato Grosso

		Ano	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
			IDEB Observado	Metas
Rio Verde De Mato Grosso	Rede Estadual	2011	3.9	3.6
		2013	4.7	3.9
		2015	4.6	4.2
		2017	4.7	4.5
Rio Verde De Mato Grosso	Rede Municipal	2011	5.3	4.5
		2013	4.8	4.8
		2015	5.4	5.1
		2017	5.5	5.3
Escola Mariza Ferzelli	Rede Municipal	2007	3,9	-
		2009	3,7	4,1
		2011	5,2	4,4
		2013	5,3	4,7
		2015	5,8	5,0
		2017	5,4	5,2

Fonte: INEP - MEC

Tabela elaborada pela autora

2007: Meta ainda não estabelecida.

(Em azul: índices alcançados conforme a meta para o período)

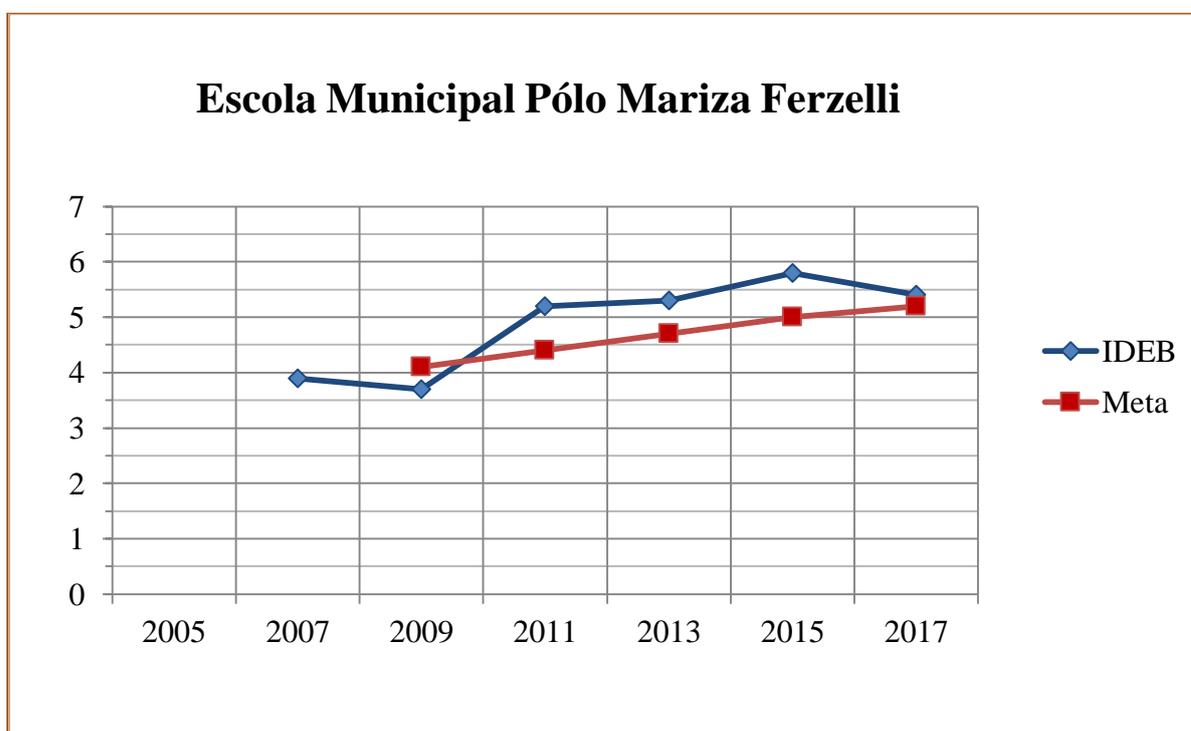
A tabela mostra os resultados do IDEB no período de 2011 a 2017 do município de Rio Verde de Mato Grosso, e dos anos de 2007 a 2017 com dados específicos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli. A tabela elaborada por meio de informações do INEP (MEC) indica a qualidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível observar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as redes estadual e municipal sempre atingiram as metas estabelecidas pelo MEC. Com relação à Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, pode-se perceber que a partir de 2011 a instituição vem ultrapassando as metas anuais, embora tenha apresentado em 2009 um aproveitamento abaixo da meta estabelecida para esse ano.

De uma forma geral, os dados evidenciam que o município de Rio Verde de Mato Grosso tem apresentado índices relevantes, ultrapassando as metas estabelecidas. Entretanto, essas avaliações externas, embora sejam o parâmetro utilizado para medir o desenvolvimento da educação básica, precisam ser analisadas de forma mais ampla. É preciso pensar se essa política tem refletido mudanças nas condições de vida dos estudantes, pois um percentual de alunos da referida Escola não atingem níveis satisfatórios para avançar em turmas à frente.

Para melhor exposição dos resultados, o gráfico a seguir ilustra a posição situacional da unidade escolar pesquisada, quanto aos resultados do IDEB (2007-2017).

Gráfico 2 - IDEB da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli – Município de Rio Verde de Mato Grosso (2007 a 2017)



Fonte: IDEB

Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Como podemos observar, o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido progressivo, apesar de evidenciar quedas nos anos de 2009 e 2017, mesmo assim, atinge as metas.

Dessa forma, constatamos que, no período analisado, o município de Rio Verde de Mato Grosso atingiu as metas estabelecidas pelo IDEB/MEC, evidenciando que, assim como outros representantes governamentais, representantes da Educação deste município preocupam-se com os índices avaliativos de seus educandos. Vale ressaltar que os gestores da rede municipal têm

assumido compromissos e ações voltados para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, como formação continuada para os professores, entrega de kits escolares, uniformes, merenda de qualidade, transporte escolar para alunos residentes na zona rural (em parceria com o governo estadual), entre outras ações.

Em 18 de fevereiro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contratou — por meio do Processo Administrativo n° 024/2019, gerado pelo Pregão Presencial n° 013/2019 — a empresa Horizonte Soluções Educacionais Ltda – ME. A empresa prestadora de serviços de consultoria e assessoria na área de educação, tem como finalidade a capacitação de professores e dirigentes escolares, a fim de que possam aplicar técnicas aos alunos da rede municipal de ensino, habilitando-os para se submeterem às avaliações externas, em atendimento à Secretaria de Educação.

O contrato, define o valor de R\$ 131.327,00 (cento e trinta e um mil, trezentos e vinte e sete reais) como pagamento pelos seguintes serviços: Confecção de Simulados (incluindo coleta e correções); Logins e Senhas para plataforma online; Formação Continuada para professores; Certificados e Apostilas da Formação Continuada; Cartões de identificação dos alunos; Dispositivos de Controle de Presença e Capacitação para os alunos.

A relação entre os serviços realizados e os valores definidos, ensejaria uma preocupação especial com o que se poderia configurar como um preço exorbitante, para uma prestação de serviço de não tão grande dimensão.

2.2.2 O município e a cultura local

A população de Rio Verde de Mato Grosso/MS é formada por uma diversidade cultural advinda de várias regiões brasileiras. É uma população que busca informações e conhecimento por meio das mídias, mais precisamente, por meio da televisão e da internet, além dos jornais locais impressos.

Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação (PME) objetivando uma aproximação da educação com a cultura, busca uma articulação das instituições escolares com outros segmentos relacionados ao conhecimento, considerando que a cultura possibilita às crianças e adolescentes aprendizagens que podem influenciar sua educação de forma positiva. De acordo com o documento, “[...] As organizações, que têm como foco o desenvolvimento e acesso à cultura, propõem levar às crianças e jovens a ampliação do seu universo cultural, por meio do

resgate de tradições culturais que eles ouviram em suas casas ou que eles próprios vivenciaram”. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2015, p. 09).

No município, a Secretaria de Educação desenvolve há algum tempo parceria com entidades do meio cultural, visando integrar educação e a rica diversidade cultural que a cidade recebe de seu povo. São influências de costumes nordestinos, paulistas, sulistas e mineiros que muito enriquecem a cultural local.

Nesse contexto, o acesso ao conhecimento que oportunize ao aluno aprendizagem que provém da cultura, por meio da parceria de organizações que difundem o resgate das tradições culturais, constitui-se elemento pedagogicamente estratégico para o enriquecimento do currículo escolar formal e não formal, no interior do estabelecimento escolar.

Apesar de a escola se caracterizar como um espaço organizado para desenvolver o processo educativo, na atualidade não é mais o único local em que esse processo se concretiza. Na sociedade existem vários locais e concepções de cultura que, não são mais restritos aos eventos culturais no espaço físico escolar – se desenvolvem e se constroem historicamente nas atividades vivenciadas nas diversas regiões do estado e do país.

Desse modo, em Rio Verde de Mato Grosso/MS, algumas iniciativas são observadas no esforço de desenvolver ações para práticas de valorização cultural. A “[...] Escola Particular Centro de Ensino Reino do Saber” é exemplo, ao propor e instituir no calendário cultural e programação social do município o “Dia do Homem Pantaneiro”. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2015, p. 10)

A partir de 2005, a SEMED vem desenvolvendo ações voltadas para a valorização da cultura local e regional nos eventos festivos das Escolas. Os trabalhos realizados buscam retratar a cultura de um povo pantaneiro: suas músicas, danças, comidas e costumes, como preceitua o Plano Municipal de Educação (PME) “[...] Com o surgimento do Ponto de Cultura CTP - Centro de Tradições Pantaneiras, na Comunidade Kolping Frei Tomás em 2010, e seu envolvimento direto junto às Escolas, esta prática de valorização da cultura regional pantaneira, também se intensificou nas Escolas”. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2015, p. 10)

Esta prática de valorização da cultura regional pantaneira tem ganhado espaço nos planejamentos dos professores, que adéquam as questões culturais aos conteúdos a serem trabalhados nas diversas disciplinas, principalmente na disciplina de Arte.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015), não basta ter a cultura geral e regional como elemento curricular na grade da disciplina Arte. É necessário que a comunidade escolar compreenda a importância que o envolvimento cultural pode proporcionar benefícios à população estudantil, reconhecendo dentro de uma dimensão histórica e social, especificidades

nas relações e interações do desenvolvimento de práticas culturais, pois “[...] Além de reservar um lugar para a arte no currículo, é necessário pensar e refletir como a arte é concebida e ensinada”. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2015, p. 10)

2.2.3 Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli: Lócus da pesquisa

Neste tópico, realizamos a descrição da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli desde a sua origem, com dados coletados em documentos e legislação produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Verde de Mato Grosso, com o objetivo de detalhar as características da sua organização do trabalho didático.

Figura 2 - Frente da Escola Mariza Ferzelli



Fonte: Arquivo da autora (2019)

A Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli situada à Rua Paulo Hildebrand, nº 41, no bairro Jardim dos Estados, município de Rio Verde de Mato Grosso/MS, funciona em prédio próprio e tem como Mantenedora a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Na figura a seguir, temos a Escola indicada por um retângulo, tendo em suas proximidades: à frente Rua Paulo Hildebrand, uma Mercearia e residências; ao fundo, a alguns metros, encontra-se o rio que dá nome ao município; à direita da figura, nas próximas quadras situa-se a indústria de cerâmica, uma Unidade de Saúde e um parque atrativo de exposição para

eventos festivos, como a tradicional Festa do Peão; à esquerda, localiza-se a extensão da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli (Educação Infantil), mercado, sorveteria e residências.

A figura 3 destaca o posicionamento da Escola em uma região de grande densidade populacional, onde predominam atividades comerciais (mercados, padaria, sorveteria, lojas, etc) e industriais (cerâmica), bem como um número considerável de residências, o que garante um fluxo constante de alunos para a Escola. Apesar disso, há uma instabilidade de permanência das famílias no bairro, em função da precariedade econômica das pessoas que ali residem, o que causa uma rotatividade frequente (transferência) dos alunos, como será mostrado adiante.

Figura 3 - Localização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli



Fonte: google maps (editada pela autora, 2019)

Segundo a Proposta Pedagógica de 2013, em 10 de julho de 1989, por meio da Lei Municipal nº.423 de 1989 e por meio do Decreto nº.397 de 1994 a instituição recebeu a denominação de Escola de Pré-Escolar de 1º Grau Professora Mariza Ferzelli. Naquela época a Escola funcionava no bairro João de Barro, atendendo alunos da Pré-Escola (Educação Infantil) e anos iniciais do Ensino Fundamental. A unidade escolar recebeu este nome em homenagem à Professora Mariza Ferzelli que, na época teve envolvimento político no município. Sua

denominação foi alterada para Escola Municipal Mariza Ferzelli, em 30 de junho de 2000, por meio do Decreto Municipal nº 546/2000.

Conforme informações da Proposta Pedagógica (2013):

Esta unidade escolar teve sua primeira autorização de funcionamento concedida pela Deliberação CEE/MS Nº.3732/93 de 02 de dezembro de 1993 que autorizou o Ensino de 1º Grau de 1º a 4º série e validou os estudos oferecidos durante os anos de 1990 a 1992. Em 1994 foi autorizada pela Deliberação CEE/MS Nº. 3949/94 de 07 de julho de 1994, que autorizou o funcionamento da Educação Pré-Escolar na referida escola (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2013, p. 11).

O documento de 2013 ainda relata que, em 19 de agosto de 2003, o Decreto municipal nº 712/2003, estabeleceu a criação de Escolas Polos devido à desativação de várias escolas, principalmente na zona rural.

No ano de 2004 a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli foi credenciada a oferecer a Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo prazo de três anos por meio da Deliberação CEE/MS nº 7539/04 de 16 de março de 2004 e teve seus estudos validados no período de 1995 a 2003. Neste mesmo ano, a Deliberação CEE/MS nº 7555/04, autorizou o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental pelo prazo de 4 anos. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2013, p. 11).

É uma Escola que se caracteriza pelo atendimento diferenciado das outras instituições municipais, pois seus educandos são predominante filhos de trabalhadores braçais como: pedreiros, garis, trabalhadores de fazenda, entre outros. Dessa forma, para melhor atendê-los oferece as refeições principais, além do lanche tradicional advindo da merenda escolar. Com funcionamento nos dois períodos, matutino e vespertino, com alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, recebe alunos de todos os bairros da cidade inclusive alunos de zonas rurais.

Segundo a Proposta Pedagógica (2013, p. 9) há uma instabilidade de frequência dos alunos matriculados na Unidade Escolar. Muitos são transferidos no decorrer do ano devido a mudanças que suas famílias são submetidas, apresentando ainda a questão da aprendizagem, pois dos alunos que permanecem, cerca de 10% não atingem o domínio mínimo de aproveitamento que lhes permitem evoluir de turma.

A Proposta Pedagógica (2013) evidencia ainda que há um expressivo número de alunos com intensas dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Com objetivo de minimizar o problema constatado, a Unidade Escolar — em parceria com Município e o Estado

— implantou uma Sala de Recurso para atender esses alunos de forma individualizada, com técnicas, equipamentos e metodologias que lhes possibilitem avançar no aprendizado, melhorando de forma geral, a qualidade do ensino.

Dessa forma, além das oportunidades geradas pela implantação de uma Sala de Recursos equipada para atender alunos com necessidades especiais (principalmente das turmas de alfabetização com dificuldades acentuadas na aprendizagem) e oferecimento de formação continuada aos professores e aos demais funcionários da Educação, o documento (2013) aponta as metas da instituição que considera importantes para conseguir a melhoria na qualidade do ensino oferecido.

A proposta pedagógica da instituição tem como metas:

- Melhorar os índices do IDEB para os anos seguintes.
- Integrar a família a escola, através de projetos.
- Diminuir os índices de evasão escolar principalmente do período noturno.
- Diminuir os índices de repetências em todos os níveis de ensino e modalidades oferecidas.
- Implementar os projetos interdisciplinares com todos os professores (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2013, p. 09).

Como já referido, quanto às dificuldades em relação ao baixo desempenho dos alunos, especialmente na fase da alfabetização, houve a preocupação em superar e/ou melhorar o desenvolvimento da aprendizagem com o estabelecimento das metas acima explicitadas, mostrando o evidente interesse em buscar melhorias. A primeira meta refere-se às avaliações externas, um fator que causa tensão e tem impactos no planejamento do professor que, junto à Coordenadora Pedagógica, Diretora e Secretária de Educação, elenca estratégias para atingir as metas estipuladas pelo INEP/MEC.

A segunda meta definida não tem sido tarefa fácil, já que as famílias são de classe trabalhadora e o tempo reservado para acompanhar os filhos é pouco e, em muitos casos, não conseguem participar devido à situação social em que vivem, no entanto, na Unidade Escolar, é realizado um esforço coletivo para conseguir a presença da família, ao desenvolver projetos de eventos festivos ou reuniões. A terceira meta era voltada aos estudantes do noturno que, naquele período constituíam algumas turmas no espaço da Escola, porém cabe reafirmar que atualmente não há ensino noturno em funcionamento nessa Unidade Escolar.

Constatamos que a quarta meta “Diminuir os índices de repetências em todos os níveis de ensino e modalidades oferecidas” tem sido satisfatória, tendo em vista que houve diminuição de reprovação das turmas, comparando os anos de 2012 e 2018: o ano de 2012, conforme já

mencionado, apresentou 10% de reprovação do total de alunos matriculados e em 2018, como será exibido na tabela a seguir, esse percentual diminuiu para 7,3%. Embora não sejam valores exorbitantes, são evoluções significativas que demonstram um “caminhar” a passos firmes.

Em relação à quinta meta, observamos que a Escola procura desenvolver projetos interdisciplinares, porém enfrenta dificuldades, ora por resistência de professores, ora por não haver um tempo comum a todos para compartilhar suas ideias, sugestões e interesses, ou até mesmo por estarem envolvidos com muitas outras questões burocráticas. Dessa maneira, falta tempo para discutirem propostas de um projeto interdisciplinar que possibilite o desenvolvimento de conteúdos de forma integrada, participativa e interligados às diversas disciplinas.

Em 2018, houve aumento do número de alunos, mas como as famílias possuem uma instabilidade de moradia, houve muitos remanejamentos e, ao findar o ano, 315 alunos (87,3%) — de um total de 361 matriculados — frequentavam a Unidade de Ensino, conforme mostra a tabela 3, com os dados estatísticos de 2018.

Tabela 3 - Dados estatísticos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli – 2018

DESCRIÇÃO DA TURMA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	REMANEJADOS		DESISTENTES		TRANSFERIDOS		OUTROS		Nº DE ALUNOS FREQUENTES		REPROVADOS		REPROVADOS POR FALTA		APROVADOS	
		QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
PRÉ II A	28	3	10,7	0	0,0	4	14,3	0	0,0	21	75,0	0	0,0	0	0,0	21	100,0
1º ANO A	32	0	0,0	0	0,0	4	12,5	0	0,0	28	87,5	0	0,0	0	0,0	28	100,0
2º ANO A	30	4	13,3	0	0,0	3	10,0	0	0,0	23	76,7	4	17,4	0	0,0	19	82,6
2º ANO B	25	4	16,0	0	0,0	2	8,0	0	0,0	19	76,0	3	15,8	0	0,0	16	84,2
3º ANO A	30	0	0,0	0	0,0	4	13,3	0	0,0	26	86,7	2	7,7	0	0,0	24	92,3
4º ANO A	28	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	27	96,4	2	7,4	0	0,0	25	92,6
5º ANO A	28	2	7,1	0	0,0	1	3,6	0	0,0	25	89,3	0	0,0	0	0,0	25	100,0
PRÉ II B	27	0	0,0	0	0,0	7	25,9	0	0,0	20	74,1	0	0,0	0	0,0	20	100,0
1º ANO B	32	1	3,1	0	0,0	3	9,4	0	0,0	28	87,5	0	0,0	0	0,0	28	100,0
2º ANO C	34	2	5,9	0	0,0	8	23,5	0	0,0	24	70,6	4	16,7	0	0,0	20	83,3
3º ANO B	30	0	0,0	0	0,0	6	20,0	0	0,0	24	80,0	6	25,0	0	0,0	18	75,0
4º ANO B	29	1	3,4	0	0,0	3	10,3	0	0,0	25	86,2	2	8,0	0	0,0	23	92,0
5º ANO B	28	2	7,1	0	0,0	1	3,6	0	0,0	25	89,3	0	0,0	0	0,0	25	100,0
TOTAL	361	19	5,3	0	0,0	46	12,7	0	0,0	315	87,3	23	7,3	0	0,0	292	92,7

Fonte: BDS Sistemas (relatório emitido em 26 mai. de 2019)

Na tabela 3 — que, como referido, demonstra a situação de matrículas relativas ao ano de 2018 — as turmas são divididas por níveis, de Pré-Escolar da Educação Infantil ao 5º ano

do Ensino Fundamental, sendo duas turmas para a Pré-Escola, duas para o 1º ano, três para o 2º ano, duas para o 3º ano, duas para o 4º ano e duas para o 5º ano do Ensino Fundamental. O número de alunos matriculados e distribuídos nas turmas é de 361 alunos, sendo 25 alunos para a turma com menor número (2º ano B) e 34 alunos para a turma com maior número de alunos (2º ano C).

Durante o ano, houve um total de 19 alunos remanejados, correspondendo a 5,3% das turmas, sendo três alunos do Pré, um aluno do 1º ano, dez alunos das turmas de 2º ano, um aluno do 4º ano e quatro alunos do 5º ano. O remanejamento é feito dentro da própria instituição, com trocas de turmas, seja por motivo de horário, de auxiliar de sala e equilíbrio do número de alunos, entre outros.

Na tabela 3 não consta o número de alunos desistentes, por tratar-se de alunos menores de idade, portanto, com frequência escolar obrigatória, segundo a legislação. Entretanto, o número dos transferidos é expressivo, 46 no total, o que equivale a 12,7% dos alunos em todas as turmas, havendo pelo menos um aluno transferido em cada uma delas. Esta situação pode ser justificada pela instabilidade de residência e de trabalho dos pais ou responsáveis pelos educandos.

Ao findar o ano, o número de alunos que concluíram as aulas na Unidade Escolar foi de 315 alunos, sendo que destes, 292 são aprovados (92,7%) e 23 reprovados (7,3%). Esses dados nos possibilitam fazer uma análise de que, apesar das mazelas, há um número expressivo de alunos que atingem a média anual, considerada para fins classificatórios.

Após a demonstração dos dados estatísticos sobre as turmas da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, abordamos a seguir os três aspectos de organização do trabalho didático que serviram de base para análise das descrições realizadas nos aspectos: espaço físico, relação educativa e recursos didáticos.

2.3 Os três aspectos da organização do trabalho didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli de Rio Verde de Mato Grosso/MS

A partir da categoria analítica “organização do trabalho didático”, este tópico apresenta de forma sucinta e explícita, os três aspectos que permeiam a organização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, em que serão detalhadas descrições sobre o espaço físico, a relação educativa e os recursos didáticos (as tecnologias).

2.3.1 O espaço físico da Unidade Escolar

O espaço físico é uma condição necessária para a realização do ensino e da aprendizagem escolar. Mesmo antes da sistematização do ensino, existia a preocupação em preparar o lugar onde o estudante e o professor se encontrariam para desenvolver as práticas educacionais e transmitir o conhecimento, o qual constitui uma condição importante para que os homens desempenhem conscientemente suas ações e decisões. Dessa perspectiva, a Escola também assume um importante papel, como infere Klein (2000):

Quando as experiências cotidianas não são suficientes para promover a aquisição desses conhecimentos, é preciso organizar processos sistematizados de transmissão. Na nossa sociedade, isto é função da escola: ela é a instituição organizada com a finalidade de transmissão desses conceitos. Ela deve portanto, organizar-se de modo a garantir, desde muito cedo, para todos, o acesso processual a eles. Cabe à escola, enquanto instância organizada pela sociedade como especificamente destinada à transmissão do conhecimento científico, responder a essa necessidade. E é fundamental que essa aquisição se realize na idade mais tenra, para que os cidadãos possam usufruir o mais cedo possível das possibilidades que lhes são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 17).

Nessa concepção, a Escola tem o papel de transmitir um conhecimento científico e sistematizado, que, em muitos casos, passa longe da realidade social em que muitos indivíduos se encontram, ou seja, a Escola assume um papel social de relevância, no sentido de suprir a necessidade de aquisição do conhecimento. Isto porque muitos alunos não conseguirão adquirir esses conhecimentos, sem a intervenção sistematizada da instituição apenas com suas experiências e vivências cotidianas, insuficientes para garantir os conhecimentos necessários à sua emancipação.

A Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli⁹ conta com um espaço físico, construído na década de 1980, passando por reformas e ampliações após alguns anos, desde a sua primeira construção.

⁹ Segundo a Proposta Pedagógica (2013, p. 8) da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, sua missão é “[...] promover uma Educação de qualidade para formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade, enfatizando a prática dos valores sociais”. E tem como visão “ser uma escola que desenvolva as potencialidades do educando, através do trabalho integrado, buscando o envolvimento com a comunidade, e com a qualidade da aprendizagem”.

Além das descrições a seguir sobre as partes internas do espaço escolar, na [figura](#) (link) 4 podem ser visualizados virtualmente todos os ambientes desse espaço físico, por meio de um redirecionamento ao clicar na palavra “figura” com a tecla Ctrl mais um clique esquerdo do mouse, quando se realiza a leitura do texto pelo computador.

A entrada da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli tem características permanentes de sua primeira construção, passando uma boa impressão, de ar sereno, talvez por estar localizada em um bairro tranquilo. Os arbustos nas largas calçadas fazem sombra nos veículos dos funcionários que estacionam sob eles.

Logo na entrada, encontra-se a sala que compreende a Secretaria e a direção da Escol. Com uma porta de correr de vidro, a sala está mobiliada com três mesas — da Diretora, da Secretária e da Auxiliar da Secretaria — cada uma com um microcomputador que está conectado à uma impressora. É uma sala bem ampla com ar condicionado.

As salas de aula, em um total de sete, apesar de não terem tamanho adequado para o número de alunos, em média possuem 25 metros quadrado. São espaços razoáveis, com mobiliário adequado (cadeiras, mesas e armários) utilizado pelos alunos e professores, onde, na maioria do tempo, se desenvolvem as práticas de ensino e aprendizagem. É mantida uma boa higienização, em que as paredes, piso, cadeiras e mesas estão sempre limpos. A ventilação e a iluminação natural deixam um pouco a desejar, considerando que as janelas são basculantes antigas com vidros e, embora todas as salas tenham ventiladores instalados, nem todos funcionam. Os aparelhos de ar condicionado não foram instalados por conta da rede elétrica da escola que não os suporta (precisa adequações). Como parte da reforma e adequação das salas de aula, os quadros negros/giz foram substituídos por lousa branca/pincel.

Os banheiros são separados por gênero, dois comuns com quatro sanitários em cada um e, dois banheiros para alunos cadeirantes, que conta com amplo espaço além dos acessórios de acessibilidade e chuveiro elétrico.

A cozinha é equipada com um freezer, dois fogões industriais, duas geladeiras e demais utensílios necessários para o preparo, conservação e distribuição das refeições aos alunos que fazem parte da população da Escola. Os alunos que são moradores do campo, além do lanche comum a todos, recebem café da manhã e almoço (ou almoço e janta para o turno vespertino). As refeições são feitas em mesas com bancos grandes de madeira centralizadas no pátio coberto que fica na parte central da escola. Nesse espaço fica também um bebedouro grande para os alunos.

A Escola não possui biblioteca, mas existe uma Sala de Leitura com um pequeno acervo bibliográfico com vários títulos, alguns materiais audiovisuais (CDs, DVDs e pendrive), uma televisão 29 polegadas, três aparelhos de som, duas caixas amplificadas e um microfone.

A Unidade Escolar possui também uma sala de recurso multifuncional com uma mesa redonda e quatro cadeiras, um computador com impressora, lousa, jogos educativos, dois notebooks para uso exclusivo dos alunos e jogos confeccionados pelas professoras nos encontros de formação continuada¹⁰. As professoras, contratadas para atender alunos nesta sala, elaboram no início do ano o Plano de Desenvolvimento Individual para cada aluno, de acordo com a especificidade do diagnóstico de especialistas como médico, psicólogo ou outro profissional habilitado na área que possa fornecer Laudo. Neste Plano de Ação constam todas as informações necessárias sobre o aluno desde CID (Classificação Internacional de Doenças) e medicação utilizada pelo mesmo.

A sala dos professores é um espaço simples, mas bem acolhedor, tem sempre um cantinho com café, chá, biscoitos e filtro com água. Neste espaço, os professores dividem o momento de descanso com o trabalho, podendo utilizar três computadores sobre mesas próximas das paredes, uma impressora e notebooks sobre a mesa central com várias cadeiras. A coordenadora pedagógica também trabalha nesse espaço junto aos professores, pois não tem uma sala própria para atividades de coordenação. A sala tem ar condicionado e um blindex grande na parede, frente para o pátio central, colocado em 2019.

Ao lado da sala dos professores, fica uma sala onde se depositam materiais de limpeza e materiais de consumo pedagógico.

Ainda no entorno do espaço físico da Unidade Escolar, há uma quadra de esportes muito utilizada nas aulas de Educação Física. Esta é ligada à Escola por uma calçada larga, de aproximadamente quinze metros de distância, o que dificulta seu acesso em dias chuvosos, pois não tem cobertura. Essa quadra é simples, construída na divisão do terreno, possui apenas um lado com paredes, os demais são abertos com uma mureta em volta, tem piso e cobertura. Ao

¹⁰ Segundo a Proposta Pedagógica da Escola (2013, p. 33) “A formação Continuada é oferecida a todos os funcionários da Rede Municipal de Educação com carga horária mínima de 60h (sessenta horas) anuais, participação essa que proporciona ao funcionário uma gratificação não cumulativa de 10% (dez por cento) sobre o seu vencimento base no último mês do ano. A formação continuada é contada como dia de trabalho na Rede Municipal de Educação. Dessa forma, o Servidor com falta injustificada terá o valor referente ao dia de trabalho descontado em seu provento, todo Servidor lotado na Rede Municipal de Educação deverá adequar-se a um segmento e participar da Formação considerando o disposto neste Regimento e às normas de cada segmento, ficando assim proibida a presença de pessoas que não participam da Formação no local em que a mesma ocorre. Ex: filho, netos, entre outros.”

lado fica o parque — cercado por tela — com seus poucos recursos, como balanço e escorregador que são fixados na areia.

As mesas e cadeiras são distribuídas por níveis de ensino, para as turmas dos anos iniciais, onde se concentram alunos menores, as mesas são menores. Para os alunos maiores, as mesas e cadeiras são maiores. A mesa do professor é de tamanho maior e sua cadeira é de plástico assim como as cadeiras dos alunos. A qualidade destes materiais é razoável e tem quantidades exatas, ou muitas vezes até faltam. É o caso de algumas turmas, que no dia que vêm todos os alunos, precisam verificar se há cadeiras desocupadas em outras turmas e transportá-las para a sua sala.

Cada sala de aula possui armários, alguns de aço e outros de madeira, mas em todas as salas o professor conta com pelo menos um para guardar os materiais selecionados a serem utilizados com a turma. Algumas turmas possuem bebedouros dentro da sala de aula.

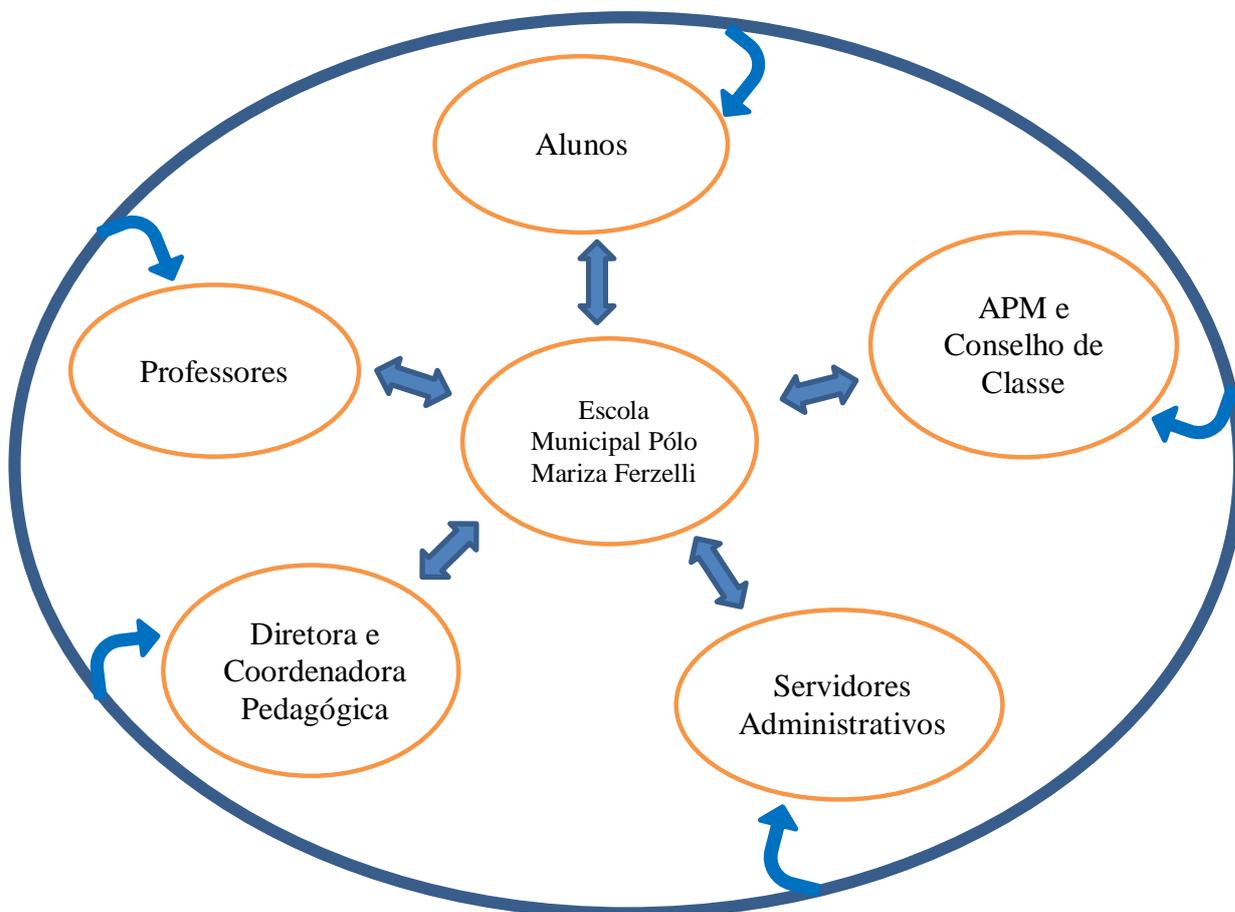
2.3.2 A Relação Educativa na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli

A Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli tem um funcionamento semelhante às outras Escolas públicas brasileiras. Entretanto, apresenta algumas peculiaridades que serão expostas neste tópico. Existe uma divisão de trabalho, com funções atribuídas aos professores, diretora, coordenadora pedagógica, secretária, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, entre outros.

A Unidade Escolar, é composta por duas comunidades: interna e externa. A comunidade externa é composta pelos pais ou responsáveis dos alunos. A interna, por todos os profissionais, técnico-administrativo, docente e discente.

O fluxograma 1 apresenta uma composição das pessoas que fazem parte da comunidade escolar e que estão envolvidas na execução do trabalho educacional. Esses componentes explicitados no fluxograma: os professores, os alunos, a diretora, a coordenadora pedagógica, servidores administrativos, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Classe, que representam a comunidade escolar, estão inter-relacionados no contexto da relação educativa, como uma “engrenagem” necessária para o desenvolvimento do processo na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli. Esses membros serão apresentados em sua totalidade, e logo a seguir, de forma mais específica, a relação educativa, composta pelo educador e educandos, considerando que a relação educativa acontece de forma direta entre professor e aluno e outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com os outros membros do contexto escolar a relação é indireta.

Fluxograma 1 - Estrutura da organização dos componentes da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli



Fonte: Proposta Pedagógica da Escola (2013); Regimento Escolar (2017)
Elaboração da autora

As relações entre os membros que integram a comunidade escolar são reguladas pelas normas de convivência que propiciam o exercício da cidadania, por meio de direitos e deveres designados a cada membro dessa comunidade e estabelecidos no Regimento Escolar (2017). Neste documento, observamos que, para cada membro da Escola, o número de deveres é sempre maior que o de direitos, com exceção dos alunos, que têm mais direitos que deveres.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli (2013), o Conselho de Classe que é um órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tem como finalidades:

[...] estudar e interpretar os dados resultantes da avaliação de aprendizagem dos alunos e sua relação com o trabalho desenvolvido pelo professor na direção do processo educativo proposto no currículo pleno; acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e diagnosticar seus resultados, a fim de aperfeiçoá-los; desenvolver a participação mais direta do aluno na sua

avaliação; proporcionar oportunidade para um diálogo aberto entre professores, pais, alunos e alunos entre si; desenvolver o espírito crítico; intensificar a tomada de consciência com responsabilidade no processo ensino-aprendizagem; procurar soluções junto aos professores, pais e alunos para esclarecerem eventuais dúvidas no processo avaliativo, analisar os resultados da aprendizagem na realização do desempenho da turma, com a organização dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos; refletir, avaliar, reorientar e elaborar estratégias, metas e ações de acordo com este Regimento Escolar (SIC); construir juntos, propostas que permitam, a todos, agir em conjunto, primando por uma mudança educacional, revelar de forma participativa buscas, questionamentos, atitudes e soluções em resposta aos desafios de uma investigação nas relações e práticas pedagógicas e sociais (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2013, p. 29).

Refletir com objetivo de reorganizar o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem que o aluno vivencia na unidade escolar é uma estratégia que a comunidade escolar utiliza como forma de desenvolver ações politicamente democráticas, visando o alcance dos encaminhamentos educativos no âmbito escolar. Nesse sentido, as interrelações estabelecidas na participação coletiva, assumem corresponsabilidades e papéis ativos nas diversas possibilidades de contribuir para pensar, repensar e agir em relação às atividades exercidas no processo educativo.

Essa prática enriquece a análise do desenvolvimento do corpo discente frente aos desafios observados na educação escolar, pois o olhar diversificado contribui com as reflexões sobre uma pluralidade de ideias, podendo surgir força e resistência nos embates às propostas consideradas inadequadas, podendo ainda formular suas propostas e reivindicar por direitos e melhorias na comunidade escolar.

A diretora da Escola atua há sete anos na gestão da escola. É graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia sendo professora efetiva da rede municipal há muitos anos com um período de 20h e há pouco (três anos) por meio de concurso público, assumiu outro período de 20h. Além de cumprir seus deveres presentes no Regimento Escolar, articula e conduz todos os profissionais da Escola a pensarem em ações colaborativas, ou seja, a executar atividades determinadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a exemplo do Desfile Cívico “Sete de Setembro”, em que todos se incumbem de ajudar. Professores que sabem costurar, costuram; auxiliar da Secretaria que tem habilidades artísticas, realiza trabalhos em placas emborrachadas e outros. Outro exemplo, é o da limpeza da Escola, que passou por reformas, — como já mencionado anteriormente — em que os alunos levaram aula programada (atividades a serem realizadas em casa) e os professores na Escola, colocaram luvas, botas, apanharam produtos de limpeza e foram faxinar e organizar o mobiliário nas salas de aula.

Essas ações, embora não sejam condizentes com as funções atribuídas aos professores, fizeram -se necessárias para que pudessem realizar o serviço em tempo hábil, tendo em vista que para contactar com a Secretaria responsável pela limpeza, demandaria um prazo maior, até porque são inúmeros os locais, na cidade, para onde a equipe de limpeza é deslocada. Essas, dentre outras ações, fazem com que os professores deixem de suas funções e se sujeitem a participar de outras atividades peculiares, caracterizando uma precarização da escola e do ensino, apresentando ainda um retrocesso no processo educacional. Evidenciamos que há, nestas relações estabelecidas, um comprometimento entre os profissionais que buscam resolver coletivamente certas situações no âmbito da instituição, porém, essas ações estão na contramão da função da escola e do ato de ensinar, infringindo o regimento escolar.

Isso nos remete à constituição da Escola no início do período da república, em que os professores eram responsáveis não apenas por ministrar aulas, mas também por zelar do espaço físico onde ocorria o processo de ensino e de aprendizagem. Mas, também remete às ponderações de Alves (2001) ao discutir sobre a Escola e os interesses dos dirigentes educacionais em atender demandas do capital.

[...] A postura política exigida de todos os que se alinharem para a conquista do novo não poderá se reduzir a boas intenções associadas a um voluntarismo cego, nem ao estudo e à discussão intelectual descomprometidos, pois pelo seu caráter diletante, se esgotam em si mesmos. O rumo para a superação dos limites concretos postos pela sociedade capitalista, presentemente, deve ser dado pela combinação da teoria com o exercício de prática política consequente (ALVES, 2001, p. 162).

As observações sobre as ações que a Escola desenvolve e as considerações de Alves (2001) nos levam a concluir pela necessidade de um engajamento político, dos envolvidos diretamente no processo educativo, que supere práticas tradicionais de ensino que tendem a desvalorizar o profissional, bem como as práticas educativas. Isso não se ao fato de ocuparem tempo com ações voluntárias, mas também por não buscarem superação dos limites impostos por gestores, representantes governamentais de uma sociedade capitalista.

Em parceria com a diretora, a coordenadora pedagógica, realiza o seu trabalho educacional, como também auxilia a direção a executar outras ações desenvolvidas na Escola. Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, é também professora do quadro efetivo da SEMED. Deixou a sala de alfabetização, há seis anos, para assumir a função de coordenadora pedagógica desta unidade escolar.

À coordenadora pedagógica compete orientar, participar e acompanhar as atividades pedagógicas, dentre outras inúmeras funções. Desde 2016, que muitas destas ações que a coordenadora dessa Unidade Escolar deve cumprir são feitas com auxílio de um software desenvolvido pelo BDS¹¹ Sistemas. Com a utilização da internet, acessa um ambiente virtual onde realiza o acompanhamento do Diário de Classe do professor (fazendo correções dos conteúdos ministrados), dos planejamentos quinzenais e da Ata de Conselho de Classe.

Com este Sistema, a SEMED acessa informações de todas as Escolas de sua rede. A Secretária da Escola e sua auxiliar também o utilizam para Cadastro de unidade educacional; Cadastro de alunos; Cadastro de responsáveis pelo aluno; Cadastro de matrícula; Cadastro de professores; Cadastro de funcionários; Cadastro de funções; Cadastro de disciplinas; Cadastro da matriz curricular; Cadastro de ocorrências do aluno; Cadastro de classe; Formação de turma; Lotação de professores; Lançamento de notas e faltas; Emissão do boletim escolar; Emissão automática da situação do aluno (aprovado, reprovado, exame final); Emissão de transferência/histórico escolar; Emissão de diversas declarações; Emissão automática da ata de resultado final; Módulo Professor (lançamento de notas e faltas de suas respectivas turmas); Diversos relatórios administrativos etc. (BDS SISTEMAS, 2019).

O segmento administrativo possui um total de 20 funcionários sendo 17 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Desse total, 4 possuem Ensino Fundamental incompleto, 1 possui Ensino Fundamental completo, 6 possuem Ensino Médio completo e 9 possuem Ensino Superior completo.

O funcionamento da Escola atende ao disposto na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, ao oferecer a Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo nos turnos matutino e vespertino com as seguintes finalidades, segundo o Regimento Escolar (2017):

- I – compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- II – respeitar a dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- III – desenvolver a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;

11 BDS Sistemas “é uma empresa de desenvolvimento de software especializada na área pública, com foco principal nos setores de Licitações, Compras, Obras e Secretaria de Escolas. Os sistemas oferecidos podem ser executados em rede, facilitando assim a divisão de tarefas entre os usuários. Efetuam treinamento necessário às pessoas responsáveis pela operacionalização dos sistemas e oferecem serviços com assistência técnica via acesso remoto direto pelos sistemas, comunicador instantâneo e/ou telefone, sempre que solicitado pelos clientes, como também a assistência técnica “in loco” sempre que necessário”. (<http://www.sistemasbds.com.br/> acesso em: 24 mai. 2019)

- IV – preparar o aluno para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permita utilizar as potencialidade de vencer as dificuldades do meio;
- V – apropriar e expandir o patrimônio cultural;
- VI – Condenar qualquer tipo de tratamento desigual por motivo de convicção política, filosófica ou religiosa ou quaisquer preconceito de cor e raça;
- VII – possibilitar a aprendizagem, o ensino, a pesquisa, a divulgação do pensamento, da arte e do saber;
- VIII – favorecer o crescimento mental, físico e emocional, possibilitando a integração do aluno com o meio social, proporcionando-lhe desenvolvimento sadio;
- IX – ampliar e enriquecer o conhecimento, com base em pesquisa, projetos e experiências vividas, estimulando a criatividade e a autoconfiança do aluno;
- X – assegurar o atendimento e o desenvolvimento integral do aluno, complementando a ação da família e da comunidade;
- XI – proporcionar o pleno desenvolvimento do aluno, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para atuação participativa e inserção no mundo do trabalho (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2017, p. 6).

O Regimento supracitado compõe um conjunto de recomendações plenamente compatíveis com as diretrizes emanadas do Órgão Central Estadual, bem como da Secretaria Municipal de Educação, e contempla os procedimentos necessários para qualificar os serviços educacionais oferecidos à população.

Todas essas finalidades são para ressaltar que, nas observações, feitas na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, foram constatados esforços na realização do trabalho assumido por todos os profissionais, para atingir os objetivos traçados no Plano Municipal de Educação (PME,2015). No entanto, como a maioria das escolas públicas, apresenta arestas sérias para o processo educacional dos estudantes, impossibilitando o cumprimento das finalidades do Regimento Escolar (2017).

Na Escola, todos cumprem suas funções designadas: professores, cumprem 20 ou 40h semanais, perfazendo um total de 800h, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Este, é fixado na matriz curricular e calendário escolar, de acordo com o artigo nº 24 da Lei nº 9394 de 1996.

Os Servidores administrativos dessa Unidade Escolar são pessoas aprovadas em concurso público ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Distribuem-se nas várias funções como auxiliar de secretaria, merendeiras, agente de limpeza, inspetoras, diretora, coordenadora pedagógica, secretária e monitora de sala de tecnologia. Esta equipe tem uma relação profissional com a equipe pedagógica satisfatória. Juntas, buscam atender a comunidade interna e externa da Escola, com zelo e ética. Todos participam das tomadas de decisões

referentes a ações, conflitos e reflexões, além de participarem das formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Os pais e responsáveis pelos alunos são caracterizados por diversificadas culturas e origens, com variadas vertentes religiosas e profissionais. Possuem baixos salários nas diferentes estruturas familiares, que quase não aparece o modelo tradicional de família, compostas por pai, mãe e filhos. A maioria dos alunos moram apenas com o pai ou a mãe, outros com os avós, tios ou outro parente, quando os pais trabalham moram em fazendas e o acesso ao transporte escolar é dificultoso.

Alguns dos pais ou responsáveis participam da Associação de Pais e Mestres (APM), contribuindo nas tomadas de decisões e “[...] com o objetivo de colaborar na assistência e formação do educando, promovendo a integração entre pais, professores, Poder Público, comunidade, Unidade Escolar e família, e é regida por seu estatuto próprio de acordo com normas estabelecidas por lei”. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2013, p. 32)

O Conselho de Classe, como órgão colegiado da Escola, assume funções estratégicas na instituição, fomentando contínua avaliação do processo educativo, com o fim de corrigir eventuais distorções e apontar soluções, repensando encaminhamentos e procedimentos para a melhoria da qualidade de educação oferecida.

A Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli possui um total de 24 professores, sendo 4 de Educação Infantil, 1 de Arte, 3 de Educação Ambiental, Leitura e Produção de Texto e Geografia, 2 de Educação Física, 2 professores de Sala de Recurso e 12 professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Desses professores, todos possuem pelo menos uma graduação em nível superior, a maioria formados em Pedagogia. Todos participam do curso de Formação Continuada, oferecida pela SEMED do município de Rio Verde de Mato Grosso.

Além desses professores, foram contratadas, duas Auxiliares para salas de alfabetização. Uma decisão tomada pela Secretária de Educação do município, já que esta unidade escolar é a única da REME que não foi contemplada com o Programa Mais Alfabetização (2018)¹², por problemas burocráticos do Sistema na fase do cadastramento para participação no referido Programa.

O segmento dos alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola pesquisada apresenta uma faixa etária de quatro a treze anos. Eles se distribuem em

¹² Segundo o Ministério da Educação “O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 26 jul. 2019.

alunos residentes na zona urbana e alunos residentes na zona rural, perfazendo um percentual de 65,86% da zona rural e 34,13% da zona urbana, aproximadamente, conforme dados da secretaria da Escola, no ano de 2019.

Desde o ano de 2006, a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli passou a receber todos os alunos oriundos da zona rural que se encontravam matriculados na rede municipal de ensino. Medida essa que visava à segurança, otimização de recursos e ganho de tempo no transporte escolar uma vez que o município poderia centralizar seus investimentos em alimentação escolar, (com três refeições por turno) e os ônibus escolares poderiam realizar embarque e desembarque de forma segura e com ganho de tempo na chegada ou saída da cidade.

A filosofia da Escola encontra-se na Proposta Pedagógica (2013, p. 15) e tem relação direta com a formação do aluno. Essa filosofia é evidenciada em dois aspectos: “Preparar o aluno para se integrar na sociedade” e “Educar é preciso para ter um mundo melhor”. No primeiro, são explicitadas ideias gerais sobre o papel da Escola no desenvolvimento integral do educando, no sentido de prepará-lo para um mundo em constante transformação, fortalecendo hábitos, atitudes e valores que o encaminhem para o exercício pleno da cidadania, o que só ocorrerá com o desenvolvimento da sua capacidade crítica e criativa.

No segundo aspecto, dá-se especial ênfase à ideia de que o conhecimento, para ser assimilado, precisa ser reconhecido como significativo para o aluno, ou seja, que o aluno perceba um valor em seu objeto de conhecimento, tornando-o significativo para sua existência. Outro elemento que merece realce é o caráter de coletividade no processo pedagógico, no sentido de tornar a atividade educativa um atributo de todos os membros da comunidade escolar: pais, professores, funcionários administrativos, grupo gestor e alunos.

Com base nesses aspectos filosóficos, as turmas de alunos da Escola seguem uma rotina sistemática: a) formam filas (para entrar e sair da sala de aula, buscar a merenda escolar, acessar a quadra de esportes, etc); b) cantam o Hino Nacional em um dia da semana; c) a diretora e a coordenadora pedagógica fazem comunicados durante o momento em que as crianças estão reunidas em filas para entrar na sala de aula, como por exemplo, campanha da coleta de reciclados (pilhas, garrafas pet etc), informações gerais, cobrança por disciplina e homenagem aos aniversariantes da semana e d) fazem orações¹³. Todos os dias, os alunos aguardam na fila, o professor para que juntos, se dirijam às salas de aula.

¹³ Embora a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli não adote uma religião oficial, segue uma tradição de fator cultural que prevalecem valores e princípios religiosos. Na Constituição Federal (1988) é assegurado que: “[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado

Vale ressaltar que algumas características referentes aos alunos desta Escola são preocupantes – talvez pelo fato da humildade e exagerada cobrança por disciplina e obediência é natural muitos deles pedirem benção aos professores, hábitos construídos culturalmente na relação familiar. Uma cultura historicamente construída e passada por gerações familiares.

Essas práticas e ações tradicionais de ensino desenvolvidas no cotidiano da escola e enraizadas há décadas, lamentavelmente ainda adensam a organização escolar nos dias atuais. Apesar dos profissionais envolvidos estarem buscando mudar esse cenário, desenvolvendo projetos e discutindo quando surgem as oportunidades, infelizmente essas práticas são características da escola pública brasileira.

O sistema educacional da forma como permite as escolas organizarem seu tempo inviabiliza aos profissionais acessar conhecimentos que lhes permitam compreender o movimento da sociedade capitalista, como Alves esclarece:

[...] Seria esse conhecimento que lhes facultaria o entendimento do próprio fazer pela apreensão de suas funções no todo social; que lhes asseguraria a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais de que dispõem no dia a dia, tanto os científicos quanto os humanísticos, em decorrência do caráter especializado, portanto abstrato, que assumiram. Em resumo, os trabalhadores vêm-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas sim pela falta do domínio teórico que lhes permita apreender a *totalidade* em pensamento. (ALVES, 2001, p. 160, grifo do autor)

Sem essa compreensão da *totalidade* dos pensamentos a que Alves (2001) se refere, as pessoas ficam impossibilitadas a captarem a concretude da organização da sociedade capitalista, ficando o conhecimento reduzido à singularidade. Isso foi observado na rotina da Escola pesquisada, em que o conhecimento transmitido não visando a compreensão da totalidade segue uma rotina para articular o processo educativo.

2.3.2.1 Relação educativa: educador e alunos

Todo o processo de ensino e aprendizagem, envolve relações complexas entre diferentes indivíduos. Sistemáticamente, haverá quem ensina e quem aprende e muitas vezes o processo

o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;” (BRASIL, 1998, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 abr. 2020. Portanto, é relevante esclarecer que, como o Estado é laico, a oração feita na escola, precisa ser aceita por todos os estudantes e suas famílias, como uma prática, e atender a todo tipo de religião, crença e não crença, para que todos se sintam incluídos e a escola cumpra seu papel, inclusive legalmente.

é recíproco, constituindo-se uma relação educativa. Dessa forma, apresentamos a seguir e de forma mais detalhada a relação educativa que se presentifica nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

Nessas turmas, que têm em média 25 alunos, predomina o ensino simultâneo, que na maior parte do processo, é desenvolvido dentro das salas de aula, porém, outros ambientes como a quadra de esportes e sala de tecnologia, que serão apresentadas no capítulo três, são utilizados semanalmente por um momento, além das atividades extra classes que alguns professores proporcionam aos alunos, como leitura embaixo de árvores, piquenique, pesquisas no bairro, entre outras.

Apesar de caracterizar o ensino como simultâneo, existem momentos dedicados à alguns alunos de forma individualizada. O aluno é atendido na mesa do professor, com auxiliares de sala (nas salas que possuem) ou até mesmo com professoras de reforço escolar, no pátio da Escola ou em outra sala da Escola.

Professores e alunos seguem uma rotina para o cumprimento do horário (quatro horas) estabelecido pela Escola. Geralmente chegam 10 minutos antes do horário inicial. Os alunos aguardam no pátio, em conversas e brincadeiras com os colegas, enquanto os professores, em uma sala comum à todos eles, tomam um café, água e conversam rapidamente uns com os outros.

Antes de entrarem para as salas de aula, os alunos formam filas de acordo com o ano de escolaridade e aguardam o professor para que juntos adentrem à sala. Curiosamente, esses rituais pedagógicos reforçam um acentuado tradicionalismo no interior da instituição, reproduzindo, provavelmente, relações de dominação classista existentes na sociedade em geral.

As aulas se iniciam às 7h e encerram-se às 11h20m (período matutino). O período vespertino se inicia às 13h e se encerra às 17h20. As crianças que moram na zona rural vêm no ônibus escolar, levantam-se por volta das 4h da manhã, e ao chegarem à Escola, tomam café da manhã. Ao encerrar as aulas almoçam antes de sair, pois, muitas de suas moradias são longas, demorando horas para chegar e, ainda podem acontecer imprevistos no caminho, como por exemplo, furar o pneu do ônibus, quebrar ou precisar de algum reparo. Muitas dessas crianças ficam sonolentas durante a aula e seu aprendizado fica comprometido.

As salas de aulas são de tamanho impróprio para o número de alunos, e por esse motivo, em algumas delas, é necessário reagrupá-los, lado a lado. Geralmente, são colocados em filas, um atrás do outro, de forma que todos enxergam a professora e a lousa que está localizada na frente da sala de aula.

Indubitavelmente, tal inadaptação física pode interferir no resultado da aprendizagem dos alunos e, assim, comprometer a qualidade do processo educacional e, em consequência, os resultados gerais dos exames da avaliação externa, assim como, o aproveitamento da turma na assimilação dos conteúdos curriculares formais, das diversas disciplinas ministradas.

Em linhas gerais, é observado na rotina da sala de aula, o hábito de fazer orações, ler um livro (maior incidência nas turmas de alfabetização), registro da frequência e escrita do cabeçalho (data e nome da Escola).

Os conteúdos são transmitidos pelo professor, questionando e impondo atividades referentes ao assunto a serem executadas pelos alunos como instrumento de avaliação do professor, que segue um calendário anual, dividido em quatro bimestres, dois no primeiro semestre e dois no segundo semestre. São estabelecidos junto à coordenadora pedagógica, os períodos das avaliações bimestrais, as quais os professores elaboram de acordo com os conteúdos ministrados. Em cada bimestre, é realizada uma reunião com os pais ou responsáveis para entrega das notas dos alunos, bem como para informar seus comportamentos, desempenhos e outras informações relativas à educação na instituição escolar.

Os alunos devem ficar em silêncio para que o professor exponha as orientações, como pegar o livro de alguma disciplina, o caderno para corrigir a tarefa ou retomar um assunto da aula anterior com exposições na lousa. Essa rotina descrita e observada na Escola, é característica de uma tendência tradicional de ensino e remeteu-nos às reflexões expressas por Saviani (2013) ao mostrar por meio das tendências traçadas, as práticas pedagógicas do professor na chegada dos anos de 1980:

[...] sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. Isso significa que ele deveria ser o centro do processo de aprendizagem; que deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo que garantisse que seus alunos os assumissem. Em suma: ele não podia relacionar-se pessoalmente com os alunos, mas cabia-lhe fazer com que aprendessem. Na verdade, as coisas estariam menos complicadas se ele fosse um professor tradicional (SAVIANI, 2013, p. 446-447).

Essa situação retratada na fala de Saviani (2013) e também observada na rotina da Escola pesquisada, parece permear confusão no trabalho didático do professor, já que este recebe sua formação de uma forma e, ao chegar à escola, recebe recursos e espaços organizados de tal forma que, tendem a levá-lo a seguir a rotina dos colegas antecedentes, adaptando-se,

tendo em vista que é necessário cumprir um calendário, e realizar a tarefa atribuída no contexto escolar.

De forma geral, não há problemas graves de indisciplina. Os alunos respeitam seus professores, que estabelecem uma relação afetiva e vínculo de amizade. O problema mais visível dessa relação é o fato das crianças não chegarem muitas vezes, com seus deveres de casa cumpridos, não trazerem materiais adequados ou a precariedade destes e, em alguns casos, falta de higiene. Esses problemas podem ser decorrentes da falta de tempo dos pais ou responsáveis que precisam trabalhar exaustivamente para lhe darem o sustento, já que os alunos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli são predominantemente filhos de trabalhadores.

No entanto, quase sempre os professores conseguem contornar essa situação, apontada acima, e realizar uma mediação que flexibiliza o desenvolvimento das ações educativas de forma que todos tenham acesso às aprendizagens.

A interação social é uma prática essencial no processo de ensino e de aprendizagem. É por meio dela que acontece a aprendizagem, ao se desenvolverem as práticas que procedem da conexão entre os sujeitos e que efetiva o processo educativo.

Os professores, mesmo que não compreendam, exercem um papel em uma dimensão política e social e isso precisa ser potencializado criticamente para que sua figura não seja deteriorada ou substituída. Afinal, sendo essa relação educativa historicamente construída, é pelo menos, preocupante pensar em outra relação educativa que não tenha as figuras do professor e dos alunos.

Embora tenham que seguir as orientações curriculares, os professores têm autonomia e liberdade para desenvolverem as suas práticas educativas como melhor lhes convém. Cabe a eles, portanto, aceitarem ou não as ações que lhes são propostas, desde que argumentem coerentemente por meio de conhecimentos científicos, como exemplifica Saviani (2013, p. 447), “[...] Então ele relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda”.

Muitos professores recorrem aos currículos divulgados na internet, por meio dos blogs, buscando agregar ou compartilhar saberes. Sobre essa questão, Meireles (2017, p. 5) conclui por meio de sua pesquisa que, [...] “Em seu conjunto, o currículo dos blogs educativos sobre alfabetização convoca as professoras-alfabetizadoras a assumirem a tarefa de alfabetizar, ao mesmo tempo em que trocam experiências, relatam dificuldades e surgem exercícios e práticas para suas colegas alfabetizadoras.”

Com a variedade de currículos encontrados no ambiente virtual, abre-se vasta área para o professor analisar e refletir as diversas tecnologias utilizadas na alfabetização. Alexandre

(2017) discorre em seu estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, considerando que

[...] na Sociedade em que vivemos, trabalhar questões relacionadas ao digital é valorizar e saber utilizar de forma construtiva, criativa e crítica o que circula socialmente e proporcionar possibilidades de não consumir qualquer informação disponível de forma passiva; mas, para que isso aconteça de forma efetiva, aspectos políticos, infraestruturais e formativos necessitam de maior atenção (ALEXANDRE, 2017, p. 17).

Mais que ter acesso às informações, é necessário que o professor saiba como transformá-las em conhecimento e como utilizá-las conscientemente reconhecendo suas reais características, ou seja, o que essa informação de fato trás consigo, aspectos - ideologia, política ou alienação.

Os docentes ocupam uma posição relevante dentro da relação educativa, podendo dessa forma, tanto alavancar (como por exemplo analisar e refletir politicamente sobre o processo social do ensino e da aprendizagem) como emperrar o processo educativo (como por exemplo alienar às políticas de governo e não ter uma visão crítica sobre as teorias metodológicas e a compreensão das formas de gerir a educação na sociedade contemporânea) embora tenham que cumprir ordens estabelecidas pela Secretaria de Educação.

A organização desta Unidade Escolar não possibilita um horário comum, em que os professores se encontrem para uma discussão político-pedagógica. O tempo das horas destinadas ao planejamento não é suficiente nem mesmo para realizar um bom planejamento acompanhado pela coordenadora pedagógica que exerce múltiplas funções.

Os professores, entretanto, fazem o que de melhor conseguem dentro das suas possibilidades: planejam suas aulas no Sistemas Online, ministram suas aulas (na maioria das vezes, de forma expositiva) e aplicam avaliações (digitadas e impressas) para atribuir notas e classificar os alunos. No Conselho de Classe, os professores discutem as peculiaridades individuais dos alunos e buscam alternativas para melhorar o desempenho dos mesmos.

Mesmo com esse esforço, os alunos demonstram desinteresse em relação às aulas ditas tradicionais. Reclamam, lamentam atividades de cópias, mecânicas e desinteressantes, já que nos ambientes fora da Escola muitos interagem com a aprendizagem de forma mais dinâmica, atrativa e prazerosa. Parece que o aluno do século XXI, ao adentrar à Escola se depara com o século anterior e, isso causa desconjuntura no processo educativo. Não bastam Programas voltados para educação contemporânea, é preciso estabelecer possibilidades e dimensões para

reflexão e materialização no contexto histórico e social da educação e nas práticas efetivas das instituições públicas.

Para melhor entender essas reflexões, será feita no tópico seguinte, uma descrição dos recursos didáticos que permeiam o ambiente educativo e fazem as mediações neste processo de ensino e de aprendizagem por meio das interações estabelecidas na relação professor alunos.

2.3.3 Os recursos didáticos da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli

Na organização do trabalho didático da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, além do espaço físico e da relação educativa, os recursos didáticos (as tecnologias) também compreendem esse contexto, pois são eles que possibilitam a transmissão, a construção e a apropriação do conhecimento entre os sujeitos envolvidos na relação educativa em um determinado espaço físico.

Nas observações realizadas na organização do trabalho didático da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, constatamos que — nos procedimentos técnicos e metodológicos — os professores utilizam os recursos propícios e que estão disponibilizados para serem utilizados em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Notamos que, entre os recursos disponíveis na instituição escolar, o único em quantidade suficiente ao número de alunos, é o livro didático que mesmo com atrasos (quando comprados por empresas terceirizadas), não faltam, pelo contrário, sobram exemplares nos armários da Escola.

Lamentavelmente, esse recurso didático, emergente na época de Comenius, ainda sobrevive fortemente nos dias atuais, mesmo que insuficiente às práticas de leitura e escrita, e isso talvez esteja relacionado ao que Alves (2001) enfatiza

[...] o conhecimento culturalmente significativo que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento. (ALVES, 2001, p. 244)

No entanto, este recurso didático, inerente à Escola manufatureira, caracterizado como meio de simplificação do trabalho do professor, não tem sido utilizado de forma intensiva no desenvolvimento dos conteúdos ministrados pelos professores da Escola pesquisada. Nas turmas em geral, tem sido utilizado eventualmente. Muitos professores, preferem pesquisar na

internet, imagens de atividades relativas ao conteúdo a ser explorado e aplicar aos alunos. No entanto, admitem precariedade e insuficiência de recursos tecnológicos digitais.

Talvez esta prática possa ser atribuída à indignação dos professores em relação ao aviltamento dos órgãos que realizam a distribuição deste recurso que, na maioria dos casos, não os permitem participam do processo de escolha do livro didático proposto pelo MEC ou possibilitam participação simbólica. Ou seja, os trâmites de “democracia” nestas propostas são simulações para representar um justo processo democrático.

Por outro lado, essa prática, acaba por gerar outro problema, tendo em vista que, geralmente, as atividades retiradas da internet são aleatórias, extraídas de sites inseguros que, em muitos casos, apresentam ausência de autoria, qualidade ruim de impressão, com digitalizações contendo erros. Além disso, aumentam o consumo de papel e tinta (impressões), onerando a escola com o aumento de gastos financeiros e colaborando com a produção da indústria de fabricação de papel e toner.

Nas salas de aula, alguns outros recursos estão presentes e são utilizados também na mediação educativa. A lousa, que ocupa quase toda a parede frontal da sala de aula, é branca e utilizada com pincel. Essa lousa recentemente substituiu o quadro negro que utilizava o giz. Alguns professores ainda estão aperfeiçoando suas escritas com a utilização de pincéis, alegando que seus traçados têm sido trêmulos, dificuldade encontrada por estarem habituadas ao uso do giz.

Nas paredes das salas de aula são fixados cartazes com sílabas, alfabetos, números, “combinados da turma”, conteúdos ministrados. No caso das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental há também tabuada, mapas, classe das palavras (morfologia), entre outros.

Todas as turmas da Escola contam com um acervo de livros de leituras enviados pelo Ministério da Educação. Nas turmas de alfabetização, os professores dão maior ênfase à utilização desses recursos, organizando um “Cantinho para Leitura”, em sua maioria decorados, tornando-se atrativos para as crianças. Os professores utilizam diversas técnicas nos momentos de leitura: alguns sentam no chão em forma de círculo e leem para seus alunos, outros formam esse círculo com as cadeiras. Também há os professores que preferem ler o livro passeando pelos espaços livres entre as mesas dos alunos e outros colocam o aluno à frente da sala para ler, enquanto os demais acompanham e ainda, alguns professores fazem leituras coletivas, onde cada aluno lê uma parte do texto. Enfim, são muitas as possibilidades no que tange esse aspecto.

Existem práticas educativas que ocorrem fora do espaço restrito da sala de aula, utilizando outros recursos que não sejam a lousa e o livro. Na sala de vídeo, há uma televisão que os professores utilizam para transmitir um filme, um documentário para fazer relação com

o conteúdo. Ainda contam na sala de tecnologia, com outros recursos, como o computador e lousa digital.

De uma forma geral, foram apresentados os recursos didáticos que intermediam o processo educativo na Escola. Este aspecto será retomado com maior especificação no capítulo três, ao apresentarmos sua efetivação no processo de ensino e aprendizagem.

Toda essa organização descritiva do trabalho didático tem suas raízes em um contexto de transformações sociais que João Amós Comenius, considerado o mentor da didática moderna, elaborou no século XVII. Um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, em que defende a necessidade de a Escola ser construída ao plano das artes, com uma visão de organização da manufatura e por anunciar nessa proposta de ensino, publicada como “Didática Magna”, uma filiação à divisão do trabalho, como enfatiza Alves (2001):

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2001, p. 83).

Comenius explica logo na introdução de sua obra, as características e os objetivos almejados ao propor a criação da Escola para todos:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (COMENIUS, 2001, p. 12)

Para a execução dessa proposta, este professor e pastor protestante, elabora o recurso que atenderia a situação econômica da época, o manual didático – o instrumento de trabalho do professor para o desenvolvimento do processo educativo.

Essa nova tecnologia, propunha simplificar e objetivar o trabalho didático, de forma que qualquer homem com certa instrução, pudesse ensinar. Assim como o trabalho artesanal foi gradativamente superado pela manufatura, o método do ensino individualizado, também seria superado pelo simultâneo, para que a Escola atendesse a todos. Logo, seria necessário desvencilhar-se do mestre sábio, aquele testemunhado por Erasmo com características de “bons

costumes”, “*caráter meigo*” e, sobretudo “*dotado de conhecimentos invulgares*”, como este humanista o definia “*artífice primoroso*”. (ALVES, 2001, p. 88)

Ao findar este capítulo em que buscamos descrever a organização do trabalho didático da Escola pesquisada, mostrando suas especificidades e características próprias com ênfase nos aspectos que a definem – relação educativa, espaço físico e os recursos didáticos, pretendemos, no capítulo 3, apresentar de forma mais detalhada, a concretude das mídias digitais disponíveis à relação educativa da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

3. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo apresentamos uma discussão e análise em relação aos recursos tecnológicos pesquisados e sinalizados no segundo capítulo, explicitando-os de uma forma mais precisa em seus aspectos, suas características, bem como sua inserção e influência na educação, mais especificamente na alfabetização. Procuramos, dessa forma, evidenciar as mudanças que ocorrem ou que poderão ocorrer no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com a inserção das TICs na sociedade e no processo educacional.

Com a finalidade de compreender como se dá o processo de aprendizagem nessa fase — de certa forma complexa da criança — buscamos uma fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa, em primeiro lugar, por meio da revisão de literatura, com prioridade a questão das mídias digitais, das TICs e suas influências no âmbito escolar. Para o levantamento das produções científicas, centramos nossa busca no repositório da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), dissertações e teses por meio dos termos escolhidos para nortear essa busca: alfabetização, mídias digitais, tecnologias na alfabetização. Das produções encontradas, foram selecionadas as que discutem a temática com maior aproximação desta pesquisa – mídias digitais na Alfabetização.

Além das produções científicas, buscamos em documentos e na legislação específica informações referentes à temática. Esses materiais foram estudados por categorias – dissertações, teses, livros, documentos e legislações.

Além dos estudos bibliográficos e documentais, serão explicitados neste capítulo, os dados do questionário aplicado junto às professoras alfabetizadoras que expressaram suas opiniões acerca do uso das mídias na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, contribuindo de forma relevante com as análises desta pesquisa acerca do uso das mídias digitais na organização do trabalho didático em salas de aula. O questionário, autorizado pela Plataforma Brasil, de acordo com o Parecer nº 3.205.354, que aprova o Projeto de Pesquisa em 18 de março de 2019, consta de quatro questões dissertativas, conforme apêndice 1 neste trabalho.

Dentro desse contexto, realizamos um levantamento na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Rio Verde de Mato Grosso e na Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) sobre as políticas públicas direcionadas às tecnologias da informação e da comunicação no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS. Na SEMED/Rio Verde de Mato Grosso consultamos os documentos de implementação de Projetos e Programas que tratam especificamente das

Tecnologias Educacionais. Na Coordenadoria de Tecnologia Educacional/SED/MS consultamos os relatórios das ações desenvolvidas por meio de Projetos e Programas implementados na rede pública estadual de ensino.

Todas essas ações se constituem no aprofundamento sobre o tema e o desenvolvimento da pesquisa, com o objetivo de descrever e analisar a organização do trabalho didático na instituição escolar escolhida, mais especificamente, analisar como as mídias digitais são utilizadas na alfabetização. Para tanto, estruturamos este capítulo com os seguintes tópicos: primeiro, apresentação da revisão de literatura sobre as mídias digitais e alfabetização; segundo, as políticas públicas em tecnologias da informação e da comunicação – TICs, no município de Rio Verde de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (inclui descrição da Sala de Tecnologia da Escola pesquisada), e por último, a coleta de dados: análise da entrevista aplicada às professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

Com o objetivo de fomentar a discussão acerca da temática, elaboramos uma Proposta de Intervenção: “Grupo de Estudos de Alfabetização (GEALF)” a fim de fortalecer discussões e reflexões no campo educacional, com foco nas questões relacionadas à alfabetização e mais especificamente, às influências das mídias digitais, com compreensão das formas históricas, na organização do trabalho didático nas escolas municipais de Rio Verde de Mato Grosso.

3.1 Revisão de literatura: principais materiais sobre alfabetização, organização do trabalho didático e das tecnologias da informação e comunicação

Pensar a utilização das tecnologias como parte do ensino e da aprendizagem na alfabetização é algo inovador, pois abre outras possibilidades metodológicas e de organização do trabalho didático na atualidade. Dessa perspectiva, para fundamentar esta pesquisa, os estudos de alguns teóricos, documentos e legislações pertinentes foram essenciais. Para a concretização dessa fundamentação — selecionada com base no objeto da pesquisa — elencamos produções científicas publicadas em livros que tratam da alfabetização, da organização do trabalho didático e os que abordam o uso das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Os livros utilizados para fundamentar a pesquisa são apresentados no quadro 1 e explicados por categorias (alfabetização, organização do trabalho didático e mídias digitais na alfabetização) de forma sucinta.

Quadro 1 - Principais livros que abordam o objeto de estudo

Nº	Autor/a/es	Título	Fonte
1	Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	Psicogênese da língua escrita.	Porto Alegre: Artmed, 1999
2	Ana Luiza Bustamante Smolka	A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.	São Paulo: Cortez Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993
3	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.	Campinas, SP: Autores Associados, 2014
4	Magda Soares	Alfabetização: a questão dos métodos.	São Paulo: Contexto, 2018
5	Lígia Regina Klein	Alfabetização: quem tem medo de ensinar?	São Paulo: Cortez Campo Grande: Editora da UFMS, 1996
6	Maria do Rosário Longo Mortatti	Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)	São Paulo: UNESP, 2000
7	Vani Moreira kenski	Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação	Campinas, SP: Papyrus, 2012
8	Carla Viana Coscarelli (Org.)	Tecnologias para aprender	São Paulo:Parábola Editorial, 2016
9	Maria Luiza Belloni	O que é mídia-educação	Campinas, SP: Autores Associados, 2009
10	Gilberto Luiz Alves	O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.	Campinas, SP: Autores Associados, 2005
11	Gilberto Luiz Alves	A produção da escola pública contemporânea.	Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2006

Fonte: Acervo da autora

Tabela elaborada pela autora, 2018

Na obra “Psicogênese da Língua Escrita”, de Ferreiro e Teberosky (1999), encontramos ideias expressas que impulsionaram a educação brasileira, com seus estudos que evidenciavam uma nova maneira de considerar o problema de um número significativo de crianças: o fracasso nos primeiros anos de alfabetização. Nesse estudo as autoras mostram suas intenções de utilizar o marco conceitual da psicologia genética para fundamentar as hipóteses de que as crianças elaboram no desenvolvimento do processo de alfabetização. Observa-se, uma prova reiterada da pertinência e fecundidade da teoria de Piaget, para compreender os processos de aquisição de conhecimentos num terreno não tão explorado pelo pesquisador suíço.

Elas apresentam a origem da língua escrita pela criança, como a escrita é concebida e como as crianças elaboram hipóteses para utilização da escrita. Afirmam que todos os conhecimentos têm uma gênese, explicando as formas iniciais de conhecimento da língua escrita. Por meio de sua teoria, explica como a criança apropria da língua escrita antes mesmo da escolarização e chegam a ser leitores antes de ler convencionalmente.

Nos anos de 1980, a alfabetização foi marcada pelas ideias dessas autoras, mas tão influentes quanto as delas, foram as ideias de letramento que surgiram com os estudos de Magda

Soares, nos anos subsequentes, redimensionando uma compreensão sociocultural do aprendizado da língua escrita.

Outra autora que apresenta um trabalho relevante sobre a fase inicial da escrita é Ana Luiza Bustamante Smolka (1993). A autora discute em “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo”, o estudo que vem realizando desde 1980, partindo de reflexões e inquietações tanto teóricas quanto práticas ao analisar os processos de aquisição da escrita das crianças, nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais.

Smolka (1993) considera que para efetivar e transformar a alfabetização é necessário na prática, conhecer e conceber suas formas condizentes com o momento histórico em que vivemos, concluindo que

[...] “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e co-autoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo (SMOLKA, 1993, p. 113).

A autora trouxe a reflexão de que as transformações estão ligadas à gênese na prática, não sendo suficiente apenas “acreditar” em utopias. É preciso agir e buscar formas práticas de alfabetização em uma inter-relação com o momento histórico e social do contexto educacional em que estão inseridas. Uma prática cotidiana que se realiza ao mesmo tempo em que continua a ser repensada, rediscutida e ressignificada.

Gontijo (2014) contribui com os estudos sobre essa fase com a obra “Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais”, em que se utiliza de documentos de órgãos internacionais, de inúmeros documentos das políticas e programas nacionais, além dos dados sobre testes de avaliação da alfabetização por meio da Provinha Brasil. Assim, faz dessa obra uma produção relevante, especialmente, a discussão que proporciona sobre as concepções e conceitos de alfabetização. Neste livro, a autora debate questões sobre o discurso hegemônico, abrindo algumas possibilidades, enfim, uma obra que explicita os retrocessos transvestidos de palavras e conceitos novos.

Uma de suas colocações, considerada pertinente por explicitar sua ideologia é:

[...] acredito que as crianças precisam aprender a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos. Porém, esse aspecto não pode subsumir a dimensão e o caráter político da alfabetização. Não vivemos em uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Por isso mesmo, a educação escolar e a alfabetização não podem se reduzir a formar indivíduos adaptados às leis do mercado e, portanto, capazes de responder às demandas sociais (GONTIJO, 2014, p. 132).

Evidentemente, o posicionamento da autora contribui para reflexão de como alfabetização tem sido concebida nas esferas governamentais e chama a atenção para a necessidade de rompimento com dicotomias conceituais que se subordinam a programas de alfabetização que vêm para atender demandas sociais da classe dominante.

Refletimos, também, sobre a obra “Alfabetização: A questão dos Métodos” de Magda Soares (2018) estudiosa que apresenta um estudo fruto de décadas de reflexões sobre a escola pública. Soares (2018) trata da Alfabetização, levando em consideração o seu caráter multifacetado, ou seja, o processo todo como um conjunto de variáveis intervenientes, porém, compreendendo cada uma de suas partes individualmente. Esta estudiosa e pesquisadora da alfabetização aborda vários pensadores e teóricos da área, mostrando a possibilidade de articulação entre teorias e resultados de pesquisa de vários campos do conhecimento sobre a alfabetização. Discorre ainda sobre a aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro, bem como sobre as práticas de leitura e escrita.

Soares (2018) enfatiza que o trabalho de alfabetização não envolve somente método, tendo em vista que, inserido no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, que condicionam e podem até mesmo determinar esse campo.

Essa obra é fundamental para os estudos da alfabetização porque nela a autora discute, com muita propriedade, não de um terreno não próximo, mas de dentro dele, do terreno em que atua até os dias atuais, no chão da escola. Nesse sentido é relevante ressaltar o relato de Soares, na apresentação de seu livro:

[...] sentindo que era necessário articular teorias e práticas, busquei o caminho do retorno à escola pública, onde tinha iniciado minha vida profissional: era preciso, depois de quase 40 anos de vida universitária, reviver o cotidiano e a realidade da escola pública, das salas de aula, das práticas de alfabetização (SOARES, 2018, p. 11).

A autora destaca também sua trajetória profissional como voluntária, contribuindo com a educação em instituições públicas. É possível afirmar que em razão disso suas ideias se difundiram mundialmente, ao persistir nos problemas, controvérsias e avanços em torno dos métodos de alfabetização que demandam reflexões profundas.

Lígia Regina Klein (1996), é outra importante autora que contribuiu com análises pertinentes sobre a alfabetização em seu livro intitulado “Alfabetização: quem tem medo de ensinar?”. Nessa obra realizou uma análise crítica consistente, na perspectiva histórica da alfabetização fundamentada nas ideias de Emilia Ferreiro e Piaget, que dominavam essa temática no Brasil na década de 1980. A sustentação teórica que reivindica para suas análises, tem raízes em uma compreensão do caráter histórico do homem.

Nesse sentido, a autora toma as formulações do discurso pedagógico e as analisa à luz dessa matriz teórica, apreendendo em que medida essa determinação é considerada em suas últimas consequências. Além desta obra, foi selecionado um Caderno que Klein organizou para a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano 2000, com Propostas Metodológicas de Língua Portuguesa.

No percurso histórico da Alfabetização, Maria do Rosário Mortatti (2000) apresenta um estudo de como a alfabetização se constituiu ao longo da história. Suas análises, realizadas no período de 1876 a 1994, em São Paulo, e registradas no livro “Os Sentidos da Alfabetização”, explicitam a tensão das disputas entre propostas de alfabetização, modernas e antigas, e suas versões sobre a melhor forma de alfabetizar. Além da discussão da história dos métodos de alfabetização, discute também a utilização das cartilhas, nesse mesmo período

Na sociedade atual, a maioria das crianças desde muito cedo está conectada ao mundo digital. Estão sempre informadas sobre os avanços tecnológicos que são constantemente produzidos para atender às necessidades concretas do homem. É comum encontrar crianças que chegam ao primeiro ano de escolarização já clicando, teclando, acessando, enviando, anexando, fotografando e muitas vezes a escola não tem projetado um olhar diferenciado a este público e nem buscado uma nova organização do trabalho didático que atenda com maior especificidade estes alunos que requerem novas práticas de ensino e de aprendizagem. Não que tenham que mudar o conteúdo, as culturas das brincadeiras, do lúdico, mas sim mudando a forma com que se desenvolve esse processo.

Na obra “Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação” Vani Moreira Kenski, (2012) encarou o desafio de refletir sobre as relações entre educação e tecnologias, evitando os jargões, as teorias e abordagens específicas desses campos do conhecimento.

A autora apresenta explicações sobre as tecnologias, sobretudo as mais recentes, de uma forma acessível a todos, mesmo aqueles que nunca utilizaram um computador nem navegaram na internet. Em seu livro a autora, constrói um diálogo com os leitores por meio de seis capítulos, abordando o tema de maneira abrangente, simples e esclarecedora, sem deixar de apresentar, no entanto, os grandes avanços que essas tecnologias podem oferecer à educação.

Ela introduz o tema com um exemplo de como é possível fazer educação mediada pelas novas tecnologias digitais, contando uma longa história de relacionamentos vividos em vários tempos da sociedade. Destaca os sucessivos avanços tecnológicos e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Na obra organizada por Coscarelli (2016), “Tecnologias para aprender”, os autores da coletânea esclarecem conceitos fundamentais para o entendimento das práticas de leitura e escrita por meio do mundo digital que chega desde muito cedo aos alunos. Coscarelli, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, reuniu, nessa coletânea, um grupo de especialistas, com relatos interessantes sobre trabalhos bem sucedidos. Esses capítulos, de autoria de professores/pesquisadores trazem estudos e discussões que dialogam e experimentam as possibilidades digitais que todos têm nos dias atuais, seja na escola ou fora dela.

Alguns temas que se encontram nos capítulos podem ajudar o leitor a rever e a aplicar conhecimentos teóricos e práticos, ao contexto de aprendizagem, sobretudo em sala de aula. Constituem-se em: desafios, possibilidades, leitura, escrita, imagens, saltos de aprendizagem, interfaces, dispositivos, experiências de interação, cidadania, formação de professores, consumo crítico, sala de aula, infância, processos editoriais, colaboração e jogos.

Outra autora que contribui para a discussão sobre as tecnologias aplicadas à educação é Maria Luiza Belloni (2009). com a obra intitulada “O que é mídia-educação”, na qual aborda a preocupação em garantir às crianças o direito ao acesso às tecnologias. Na obra disponibiliza textos que resultaram de muitas reflexões durante anos de pesquisa, os quais colaboram para a discussão acerca do uso educativo das tecnologias de informação e comunicação. Na produção de Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança, a autora apresenta seu estudo e compreensão da forma como crianças e adolescentes estabelecem relações sociais, culturais e afetivas ao utilizar as diversas mídias às quais têm acesso.

Para a compreensão histórica da organização do trabalho didático, uma obra que discute momentos do processo de produção material da escola pública contemporânea, é a de Gilberto Luiz Alves (2001), que permite um aporte reflexivo na análise sobre este objeto de estudo que se desenvolveu no Curso de Mestrado em Educação, apresentando resultados de sua pesquisa,

mostrando que a dinâmica da sociedade é que dá significado aos acontecimentos educacionais, evidenciando que a escola contemporânea procura atender à sociedade capitalista. O autor delimita a obra em dois capítulos resultantes das partes do seu relatório do pós-doutorado, ressaltando que

[...] A primeira parte focaliza-se sobre as origens da *escola pública* burguesa, basicamente, procurando destacar os seus determinantes e as principais características e dificuldades que marcaram as primeiras iniciativas voltadas para a sua expansão. A segunda centra-se sobre o exame das condições materiais de produção e de difusão da escola, desde meados do século XIX, colocando em plano privilegiado o caráter histórico de suas funções sociais e as transformações conceituais que acompanharam esse processo (ALVES, 2001, p. 19-20, grifos do autor).

Esse estudo de Alves (2001) possibilitou detectar traços da escola manufatureira e compreender a permanência de uma organização do trabalho didático desde a origem da escola pública. Além dessa, outra obra importante do autor, para fundamentação teórica, foi “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas” publicada no ano de 2005. Nessa obra, Gilberto Luiz Alves procurou evidenciar reflexões, por meio do método da ciência da história, acerca do interior da escola pública, o modo de sua organização, suas determinações e manifestações, ou melhor, sendo fidedigna à apresentação do autor, seus capítulos foram construídos pela ideia da necessidade de se conhecer o passado para compreensão do presente:

Visa criticar o imediatismo dos estudiosos da educação, que, a pretexto de se preocupar com o “nosso tempo”, exprimem atitudes de escárnio e de intolerância para com os estudos focados no “passado”. Até as investigações sobre o século XIX são tidas como supérfluas, pelos mais radicais, pois estariam dando refúgio a objetos muito remotos. Assim, denotariam atitude diletante do pesquisador e, quanto aos resultados, seriam “inúteis” (ALVES, 2005, p. 16).

Utilizando-se de fontes históricas, o autor analisa a escola moderna considerando suas particularidades, porém com compreensão de sua totalidade, ao discutir determinações materiais, políticas, ideológicas e pedagógicas.

A leitura das obras desses autores e a reflexão sobre seus estudos nos possibilitaram constituir uma fundamentação relevante para as análises realizadas nesta pesquisa. A essas obras somam-se as produções científicas desenvolvidas anteriormente em programas de pós-graduação do país.

Como referido anteriormente, as diversas universidades com produções científicas pesquisadas foram encontradas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Nessa busca foram utilizados alguns filtros, como Ano (2010-2018), Assunto (Alfabetização), e descritores (Tecnologias, mídias digitais) por meio dos quais foram encontradas 32 produções. Desse total, foram selecionadas 16 pesquisas, sendo 13 dissertações e 3 teses, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Alfabetização, Tecnologias e Mídias digitais

	Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau
1	Diane Mota Mello Freire	Net Leitura e Net Escrita na prática do professor das séries iniciais: uma pesquisa-ação na escola pública paulista (2008-2009)	PUC-SP	2010	Dissertação
2	Lenice Cauduro	Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação	UFSC	2011	Dissertação
3	Ana Paula Cordeiro dos Santos	Entre o lápis, o papel e a tela: a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes - MG	UFOP	2013	Dissertação
4	Ayala de Sousa Araújo	Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental: implicações político-pedagógica	UFS	2014	Dissertação
5	Ana Margarida Chiavaro Machado	Tablets na educação infantil: tecnologia em sala de aula e seus benefícios para o processo de alfabetização	UNISINOS	2014	Dissertação
6	Ruhena Kelber Abrão	A construção da linguagem escrita por crianças por meio das tecnologias tangíveis	UFRGS	2015	Tese
7	Ghisene Santos Alecrim Gonçalves	Alfabetização em tempos tecnológicos: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula	UFMG	2015	Dissertação
8	Milena Aparecida Vendramini Sato	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos	UNESP	2015	Dissertação
9	Rita de Cassia de Souza Landin	Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UFSCAR	2015	Dissertação
10	Natália Andreoli Monteiro	Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais	PUC-SP	2016	Dissertação

11	Gabriela Silveira Meireles	Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados	UFMG	2017	Tese
12	Marinalva da Silva Ferreira	Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ciclo de alfabetização	UNIVATES	2017	Dissertação
13	Ricardo Kerscher	Literacia: uma proposta de jogo digital educacional como auxílio no desenvolvimento do sistema alfabético de escrita	UNINTER	2017	Dissertação
14	Mariana dos Reis Alexandre	Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento	UNESP	2017	Dissertação
15	Andreia Alvim Bellotti	Tecnologias digitais: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica e a relação com a proposta curricular de língua portuguesa do município de Juiz de Fora	UCP	2017	Tese
16	Advanusia Santos Silva de Oliveira	O processo de alfabetização com crianças do ensino fundamental mediado pela lousa digital interativa	UFS	2018	Dissertação

Fonte: BDTD (2018)

Tabela elaborada pela autora

Foram encontradas várias pesquisas realizadas sobre as TICs na alfabetização, porém foram selecionadas as que estão relacionadas com tecnologias e alfabetização de crianças no contexto escolar. O quadro 2 mostra alguns estudos realizados referentes ao objeto desta pesquisa, no entanto, esta apresenta um diferencial, quando se propõe a investigar a influência dos usos das mídias digitais no processo de alfabetização, considerando a organização do trabalho didático da escola pública.

As produções selecionadas foram organizadas por ano para facilitar as análises e ainda identificar o quantitativo por ano dentro do marco teórico estabelecido (2010-2018), embora esse quantitativo não seja determinante na pesquisa, mas apenas questão de ordem técnica. Muitas dessas produções não têm relação direta com a organização do trabalho didático, mas contribuem com reflexões acerca das tecnologias na alfabetização.

Na análise dos resumos dessas pesquisas, optamos por tecer comentários gerais das dissertações e teses apresentadas no quadro, priorizando os objetivos, fundamentação teórica, metodologias e resultados, organizando as produções por ano.

Ao investigar as possibilidades e desafios na prática de sala de alfabetização de alguns professores que participaram de um curso de formação, a pesquisa de Diane Mota Mello de

Freire (PUC-SP), defendida em 2010, evidenciou muitas mudanças proporcionadas pelo curso, concluindo que os professores que atuam com uma postura crítica diante do currículo contribuem para que as crianças ingressem no mundo letrado e busquem ser livres.

A dissertação de Lenice Cauduro (2011), uma pesquisa com base teórica e empírica, desenvolvida em um colégio municipal do estado de Santa Catarina, por meio de um Estudo de Caso, verificou em que medida a representação que os professores têm das mídias como recurso de motivação e interesse para a adoção das TIC em sala de aula, constatando que “[...] as representações e os usos das mídias e TIC como ferramentas para aumentar a motivação dos estudantes é resultante, entre outros fatores, da falta de conhecimento do professor sobre outras possibilidades, o que pode ser minimizado com formação adequada.” Com isso, a pesquisa evidenciou a importância de uma reorganização escolar com objetivo de melhorar as práticas educativas na perspectiva Mídia-educação, já que ficou explícito que apenas o uso de instrumentos tecnológicos digitais, como recurso didático, não é suficiente para provocar mudanças no processo educativo.

Em 2013, Ana Paula Cordeiro dos Santos (UFOP) analisou em seu estudo a influência das tecnologias digitais nas práticas de alfabetização e letramento, concluindo que a utilização das novas tecnologias, no caso de sua pesquisa, o uso dos laptops educacionais e seus recursos lúdicos e interativos contribuíram para o ensino da língua materna em seu aspecto mecânico. Dessa forma, verificou que as inovações tecnológicas, mesmo inseridas nos espaços escolares, encontram-se distantes das práticas pedagógicas, ou seja, seu uso se dá de forma meramente instrumental, indício resultante da falta de investimento na formação do professor.

Nas pesquisas selecionadas em 2014, as dissertações fundamentadas nas teorias sociointeracionistas de Vygotsky evidenciam a importância de se propor — no processo de alfabetização — atividades com a inserção das tecnologias digitais, por possibilitarem a inserção social, favorecendo o processo de letramento e ampliando as situações lúdicas. Dessa perspectiva, é possível afirmar que as tecnologias podem ser aliadas do professor na execução de atividades inovadoras. Enilda Fernandes (2014, p. 8) evidencia nos resultados de sua tese, que se analisarmos criticamente o manual didático utilizado em sala de aula, iremos constatar que este não oferece os conteúdos necessários à formação da criança para enfrentar os próximos anos de ensino.

Nas pesquisas desenvolvidas em 2015, os autores — ao proporem o desenvolvimento de atividades desafiadoras que despertam interesse das crianças, como por exemplo, a produção de vídeo e jogos digitais — reafirmam que a utilização de artefatos digitais como celular, tablete, entre outros, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da

escrita. Entretanto, em sua pesquisa, Rita de Cassia de Souza Landim (2015) alerta para a necessidade de assegurar aos saberes docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, um posicionamento crítico na utilização dos recursos tecnológicos como complementos à prática pedagógica.

As investigações de Natália Andreoli Monteiro (PUC/SP) acerca da integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo do ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental público — identificadas por meio de documentos que norteiam as políticas públicas educacionais — evidenciam “[...] a necessidade de se colocar produtos e soluções no centro das estratégias, suscitando que professores e alunos sejam coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem”. (MONTEIRO, 2016, p. 8).

As três dissertações duas teses, selecionadas em 2017, se entrelaçam e se distanciam por abordarem assuntos específicos. Aproximam-se ao apontarem entraves relacionados às políticas públicas voltadas à inserção das TICs no espaço escolar. Nestas pesquisas, evidenciamos indícios de que vários problemas, como recursos insuficientes para atender todos os alunos, internet lenta, formação docente, entre outros, dificultam o desenvolvimento das ações no processo de alfabetização. Contudo, ainda foi possível identificar situações de aprendizagem utilizando as mídias digitais, apontando a escola como um espaço onde é possível aprender a fazer uso desses recursos. Essas possibilidades existem para os professores que buscam ideias e estão abertos à troca de informações sobre suas práticas, como podemos evidenciar na tese de Gabriela Silveira Meireles, da UFMG, que investigou o currículo nos Blogs de professores alfabetizadores e constatou que nestes espaços híbridos, encontram-se elementos da cibercultura e das práticas da escolarização formal que podem construir um currículo peculiar aos professores de alfabetização, que trocam experiências, relatam dificuldades e sugerem atividades e exercícios para práticas dos(as) colegas.

Advanusia Santos Silva de Oliveira (2018), ao investigar a viabilização do uso da Lousa Digital Interativa nas práticas de alfabetização das crianças do Ensino Fundamental, conclui que esse recurso permite enriquecer a estrutura de linguagem, podendo potencializar a comunicação e os aspectos cognitivos dos alunos dentro da prática pedagógica.

Além dessas buscas para compreender a organização do trabalho didático, na qual, as mídias digitais podem estar influenciando as aprendizagens da leitura e da escrita no lócus da pesquisa, buscamos analisar as legislações e documentos que embasam as políticas públicas sobre os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, conforme apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Legislações e Documentos

Nº	Legislação/Documento	Assunto	Data
1	Constituição da República Federativa do Brasil	Título VIII – Da Ordem Social Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I – Da Educação Artigos: 205; 206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214	5 de outubro de 1988
2	Lei Nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino Capítulo I - Da composição dos níveis escolares (Art. 21) Capítulo II - Da educação básica Seção I - Das disposições gerais (Art. 22-28) – objetivos e organização do currículo da educação básica Seção III – Do Ensino Fundamental (Arts. 32, 33 e 34) – objetivos e organização do currículo do Ensino Fundamental	24 de dezembro de 1996
3	Lei Nº 13.005 Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)	Aprova o Plano Nacional de Educação Art. 2º - Diretrizes do PNE Meta 2: universalização do Ensino Fundamental de 9 anos (população de 6 a 14 anos) até 2016 Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental	25 de junho de 2014
4	Lei Nº 4.621 Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul PEE-MS (2014-2024)	Aprova o Plano Estadual de Educação Meta 02 – Ensino Fundamental Análise situacional do Ensino Fundamental em MS Estratégias: 2.1 a 2.15 Meta 05 - Alfabetização Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Análise situacional da alfabetização em MS	22 de dezembro de 2014
5	Lei Nº 1076 Plano Municipal de Educação PME (2015-2025)	Aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde de Mato Grosso	18 de junho de 2015
6	Proposta Pedagógica da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli/Rio Verde de Mato Grosso	Propõe ações educativas, administrativas e financeiras no âmbito da instituição escolar	2013
7	Regimento Escolar	Trata da fundamentação em bases legais do funcionamento escolar	2017
8	Termo de Cooperação Técnica nº 00001	Implantação de uma Unidade de Inclusão Digital (UID)	2010
9	Ofício s/n APM	Projeto de Implantação de uma Unidade de Inclusão Digital (UID) na Colônia Paredes	19 de março de 2010

Fonte: Acervo da autora

Na Constituição Federal de 1988, foi priorizado o capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, dos Artigos 205 a 214, que tratam especificamente da Educação, e capítulo IV, da Ciência, Tecnologia e Inovação, nos Artigos 218 e 219.

No capítulo II, da Educação Básica, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, na Seção III, do Ensino Fundamental, terão ênfase nas análises os Artigos 22-28 e 32-34.

Consultamos ainda o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com ênfase nas metas 2 e 5 que tratam da universalização do Ensino Fundamental de 9 anos (população de 9 a 14 anos) até 2016 e alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse Plano que tem vigência de dez anos (2014-2024), o destaque será a Meta 2 *“Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE”*, além da Meta 5 que trata do prazo estabelecido para alfabetização (até o terceiro ano).

No Plano Municipal de Educação (2015-2025), do município de Rio Verde de Mato Grosso, a Secretária de Educação, em sua Apresentação do documento, relata que a construção do PME significa um grande avanço para a educação municipal, por se tratar de uma Política de Estado e não somente uma Política de Governo. A aprovação do PME pelo poder legislativo, transforma-o em lei municipal e confere-lhe o poder de ultrapassar diferentes gestões. Neste aspecto, o PME promove a superação de uma prática muito comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece na passagem de um governo para outro, pois o novo gestor quer recomençar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais anteriores por não serem de sua iniciativa. Com um Plano Municipal de Educação com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas. (RIO VERDE DE MATO GROSSO. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015-2025, p.04).

Para analisar as organizações da instituição escolar, consultamos o Regimento Escolar (2017) que define um conjunto de regras e normas que regulam as ações da instituição. Esse regimento é um documento que está em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, as Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Constituição Federal (1988).

A Proposta Pedagógica, elaborada em 2013, está presente na organização do trabalho didático da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, que define, em sua apresentação, seu objetivo de intensificar o desenvolvimento de ações cooperativas para melhoria do ensino e da

aprendizagem. O desejo da Escola é oferecer uma educação de qualidade para todos com vistas à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, não esquecendo a Escola do campo.

Outros documentos, como o Termo de Cooperação Técnica estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Rio Verde de Mato Grosso e a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli e um ofício da Associação de Pais e Mestres (APM), emitidos em 2010, tratam da Implantação de uma Unidade de Inclusão digital, por meio de um projeto elaborado com o objetivo de capacitar alunos e pessoas da comunidade local na utilização de computadores. Vale ressaltar que esse Projeto de Implantação de uma Unidade de Inclusão Digital (UID) a que se referem esses dois documentos se constitui em um projeto pioneiro desenvolvido na Colônia Paredes, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS.

3.2 As tecnologias e as mídias digitais nos tempos atuais

Nas diferentes épocas históricas sempre houve a necessidade de as pessoas se relacionarem, interagirem e desenvolverem técnicas para realizarem suas atividades e melhorar o meio de produção material. Na sociedade contemporânea, os recursos tecnológicos estão visíveis por todos os lugares, exercendo variadas funções e especificidades de serviços, ou seja, auxiliando o homem nas múltiplas ações que desenvolve na sociedade. Indubitavelmente, os meios tecnológicos geram mudanças na organização da sociedade para atender a essas necessidades do homem, que surgem em função das relações sociais.

A educação, enquanto ato que estabelece comunicação entre as pessoas livres, é “promoção do homem, de parte a parte — isto é, tanto do educando como do educador”, considerando “pessoas livres”, o fato de o homem estar situado e determinado pelas condições do meio (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 14). Essa definição, nos possibilita refletir sobre o seguinte: se o homem é livre, possui capacidade para atuar e provocar mudanças nas situações com as quais se depara no ambiente social, então possui capacidade também para intervir na vida das novas gerações.

De uma forma geral, as TICs estão presentes nas diversas formas de comunicação e socialização. As tecnologias — em especial os dispositivos móveis e a internet — influenciam as relações sociais e suas ações, entretanto, cabe ressaltar que nem todas as pessoas têm acesso ao mundo digital. Algumas vivem à margem desses recursos da contemporaneidade.

3.2.1 O uso das tecnologias na educação pública em Mato Grosso do Sul

Os dados levantados e apresentados nesta seção, foram coletados na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) por meio da consulta aos documentos elaborados pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional – COTED, que está vinculada à Superintendência de Políticas para a Educação SUPED/SED e tem a função de coordenar, orientar e acompanhar ações técnicas e pedagógicas dos recursos tecnológicos e midiáticos voltados para a educação.

Dentre esses documentos¹⁴ destaca-se o relatório técnico de 2018. Segundo esse relatório da COTED, é da responsabilidade desse setor, gerenciar as plataformas de ambiente virtuais de aprendizagem – AVA/SED e a distribuição dos equipamentos e materiais como: Tablet, livro didático, lousa digital, projetor multimídia e computadores adquiridos por meio do PAR (Plano de Ação Articulado) e de programas do Governo Federal, além de coordenar os Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTEs distribuídos em alguns municípios do estado de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, s/p).

Os NTEs são responsáveis por monitorar, acompanhar e avaliar atividades didático-pedagógicas nas Salas de Tecnologia Educacional - STEs conforme a Resolução/SED nº 2.491, de 8 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o projeto de implementação das Salas de Tecnologia Educacionais - STE e a utilização das diversas tecnologias midiáticas, assim como, normatizam o trabalho do Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, s/p).

Alguns Programas federais e ações gerenciadas pela COTED são: Banda Larga Federal; Webconferência; Formação pela Escola; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e seus programas; Programa Educação Conectada e Projeto Centro Nacional de Mídias na Educação.

O Educação Conectada do Ministério da Educação — elaborado dimensionando a visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura — é um dos mais recentes programas e tem o objetivo de universalizar o acesso à internet de alta velocidade por via terrestre e satelital, bem como fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. A meta é alcançar 100% do atendimento aos alunos da Educação Básica; transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada até o ano de 2024. No momento foram selecionadas 138 escolas do estado de MS que receberão recursos financeiros por meio do

¹⁴ Os documentos encontrados na Secretaria de Estado de Educação foram relatórios anuais a partir do ano de 2014 e os documentos encontrados na Secretaria Municipal de Rio Verde de Mato Grosso/MS, são: PME, Decretos e relatórios referentes às Salas de Tecnologia.

Programa Dinheiro Direto na Escola/Qualidade/Educação Conectada para contratar serviços de acesso à internet (MATO GROSSO DO SUL, 2018, s/p).

Essa coordenadoria desenvolve ainda outros programas e ações como: Sala de Tecnologia Educacional - STE/Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE; Processo de escolha/seleção do Professor Gerenciador de Tecnologia Educacional e Recursos Midiáticos (Progetec); Avaliação dos Progetecs; Bibliotecas Escolares; Análises/pareceres dos processos dos Progetecs; Acompanhamento pedagógico do uso das tecnologias educacionais NTE/COTED/SED, nas escolas; Seminário Estadual de Tecnologias educacionais e informática educativa; Encontro estadual de robótica - desafios da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR); Encontro estadual de informática - desafios da Olimpíada Brasileira de Informática (OBI); Acompanhamento e participação nos seminários locais dos Núcleos de Tecnologia Educacional; Aquisição de equipamentos tecnológicos e mobiliários para a COTED; Aquisição de equipamentos tecnológicos e mobiliários para os Núcleos de Tecnologia Educacional; Orçamento para aquisição de equipamentos tecnológicos e mobiliários para as STEs e bibliotecas escolares das unidades escolares da REE/MS. Além dessas ações, acompanha e monitora as ações do PROJETO MIRA EDUCAÇÃO; Administra o ambiente MOODLE da SED; Administra e monitora a plataforma "*Protagonismo Digital*" e Administra e desenvolve soluções tecnológicas na SED - TI. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, s/p).

3.2.2 Políticas Públicas em Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS

Nesta seção serão abordadas as principais políticas públicas na Rede Municipal de Educação referentes às tecnologias digitais no município de Rio Verde de Mato Grosso/MS: algumas da esfera federal, outras na esfera estadual ou municipal e que apresentam as ações voltadas para alfabetização digital que estiveram em execução no período de 2010 a 2018.

3.2.2.1 Projeto Unidade de Inclusão Digital

Em 2010, o prefeito do município assinou o Termo de Cooperação Técnica nº 00001, que a Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli e Prefeitura Municipal de Rio Verde de Mato Grosso, celebraram entre si, para a implantação de uma

Unidade de Inclusão Digital (UID), com localização na Colônia Paredes¹⁵ para capacitação de alunos e fomento da produtividade. Na segunda cláusula deste documento, definiram-se os compromissos aos partícipes para consecução dos objetivos. À Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, competia:

- a) Fornecer logística necessária aos alunos e moradores, durante a execução das atividades desenvolvidas no âmbito deste termo, compreendendo:
 - Infra-estrutura;
 - Divulgação dos Eventos;
- b) Estimular participantes a assumirem um papel proativo que favoreça a troca e a interação essenciais ao processo de ensino e aprendizagem;
- c) Instigar a personificação dos produtos da agricultura familiar, auxiliando na venda junto as diversas instituições e programas presentes no município;
- d) Promover, no âmbito institucional, mecanismos necessários ao desenvolvimento das ações objeto deste Termo, criando condições favoráveis e promovendo articulações para a viabilização dos resultados (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2010, p. 2).

Para a Prefeitura de Rio Verde de Mato Grosso, os compromissos estabelecidos foram:

- a) Promover a comunidade e a sustentação da Unidade de Inclusão Digital a ser implantada na Comunidade da Colônia Paredes;
- b) Disponibilizar 1 (um) professor, capacitado em conhecimentos sobre informática com todos os ônus cabíveis, para a execução das atividades descritas ao item acima;
- c) Assegurar o funcionamento dos equipamentos com medidas de prevenção e manutenção;
- d) Fornecer os materiais necessários para utilização dos equipamentos, como por exemplo, papel sulfite, cartuchos de tinta, disquetes, CD's e demais materiais que forem necessários (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2010, p. 2).

Para efetivar a implantação foi elaborado o projeto Unidade de Inclusão Digital que almejava como resultado, a qualificação de alunos e professores para o uso da informática como ferramenta didático-pedagógica na área da pesquisa e para facilitar a produção e os relatórios de projetos. O orçamento do projeto somou um valor total de R\$ 10.500,00, sendo que por meio de ofício expedido em 19 de março de 2010, pela Associação de Pais e Mestres Mariza Ferzelli, foi solicitada colaboração ao Presidente das Centrais Elétricas do Sul S.A – Eletrosul, Sr. Eurípedes Luis Mescolotto, em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, pedindo seu

¹⁵ Comunidade localizada a 25km da sede do município de Rio Verde de Mato Grosso, contendo uma população de 180 famílias, aproximadamente 800 pessoas. Os habitantes desta comunidade se distribuem em 80.000 ha. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2010, s/p)

deferimento no projeto para oportunizar uma melhoria social, a qual possibilitaria a diminuição da desigualdade social e o aumento da autoestima, capacitando as pessoas para o competitivo mercado de trabalho. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2010, s/p)

A presidente da Associação de Pais e Mestres Mariza Ferzelli acrescentou ainda ao documento (2010) que — com o advento da energia elétrica por meio do Programa Luz para Todos, do Ministério de Minas e Energia — teria a certeza de que a Unidade de Inclusão Digital ajudaria na divulgação na comunidade, do uso eficiente da energia, bem como de outras questões relevantes para a população, possibilitando o incremento de autossustentabilidade cultural, ecológica, educacional e econômica para o coletivo da Colônia Paredes. (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2010, s/p)

Segundo um relatório emitido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde de Mato Grosso, em 2013, foi feito um remanejamento da Unidade de Inclusão Digital, da Colônia Paredes para a Escola da Fazenda São Paulo, uma extensão da Escola Municipal Aurelino Ataíde de Brito, localizada no distrito rural, no meio da Bacia do Pantanal, por meio da APM. A Secretária Municipal de Educação à época, justificou a transferência, alegando que a UID já atendera seu propósito inicial na comunidade Colônia Paredes e, portanto, seria o momento de oportunizar a inclusão digital aos 25 alunos junto à comunidade pantaneira.

A UID deixou de existir com o fechamento da extensão da Escola na fazenda São Paulo e seus equipamentos, os que ainda tinham condições de uso, foram distribuídos nas escolas do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS.

3.2.2.2 Projeto Telecentro Comunitário

Em 07 de março de 2008, o Ministro de Estado das Comunicações, encaminhou o ofício circular nº 022/2008/MC às Prefeituras do país para informar sobre a destinação do Telecentro Comunitário, constituído por um computador servidor, dez computadores estação, data show (projektor multimídia), roteador wireless, impressora a laser, onze estabilizadores de voltagem, onze mesas para computador, mesa para impressora, mesa do assistente, armário e vinte e uma cadeiras multiuso.

Em seu ofício, o ministro ressaltou que o município receberia o Telecentro com o compromisso de disponibilizar o imóvel para o seu funcionamento, franquear o acesso da unidade à população e zelar pela conservação e manutenção das instalações e equipamentos. Enfatizou que, com essa iniciativa, o município entraria na era da inclusão digital, marcada

pelas novas formas de comunicação, como transmissão de voz, dados e vídeo pela internet, as quais proporcionam a troca de informações em tempo real, como vídeo conferências, telemedicina e ensino a distância, com características presenciais. (BRASIL, 2008, s/p).

Figura 5 - Telecentro Comunitário de Rio Verde de Mato Grosso



Fonte: Arquivo da autora (abril/2011)
Aula de Informática básica no período noturno

Em 03 de dezembro de 2009, o coordenador geral do Ministério das Comunicações, encaminhou o ofício circular n° 2148 /CGPE/SE/MC, ao coordenador do Telecentro Comunitário, informando que os Telecentros Comunitários eram/são espaços públicos providos de computadores conectados à internet em banda larga, onde são realizadas atividades, por meio do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), com o objetivo de promover a inclusão digital e social das comunidades atendidas. Dessa forma, comunicou que haveria um curso de capacitação, que seria realizado pelo Ministério das Comunicações em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica, com início no mês de novembro e que os municípios já deveriam encaminhar o nome do Servidor Público que seria capacitado. (BRASIL, 2009, s/p). Atualmente, o Telecentro não funciona mais no município. Seus equipamentos foram distribuídos para vários setores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde de Mato Grosso.

Infelizmente, este projeto assim como muitos outros, não teve continuidade. Esse local que era acessível à população, onde se disponibilizavam computadores para desenvolver estudos, pesquisas e cursos com acesso à internet e impressão disponível para realização de trabalhos escolares nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), bem como cursos de informática básica nos períodos matutinos e noturnos, já não se encontra disponível.

3.2.2.3 Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, foi criado por meio da Portaria Nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, visando “[...] a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na Escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem.” (BETTEGA, 2010, p. 35)

Segundo Bettega (2010, p. 35) as diretrizes do programa foram estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. Assim, para introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, havia em cada unidade da federação, uma Comissão Estadual de Informática na Educação.

Ao apresentar as tecnologias digitais na Escola em sua tese, Bellotti (2017, p. 57) se refere ao ProInfo como um dos programas de maior destaque nas escolas públicas brasileiras, principalmente pelo tempo em que está ativo, havendo reformulação, após uma década de sua existência, momento em que passou a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com nova sigla (ProInfo), de acordo com o decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que apresentou os seguintes objetivos:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V – contribuir para a preparação de jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, s/p).

Para alcançar esses objetivos e finalidades do Programa, as responsabilidades são divididas entre o governo federal, estadual e municipal, mediante adesão.

Essa responsabilidades quando não são cumpridas pelas partes, o programa fica sem execução, como é o caso de uma escola pesquisada por Araujo (2014, p. 90) que recebeu computadores como parte do ProInfo mas ficaram encaixotados, pois todas as tentativas do técnico do MEC para instalação foram em vão porque encontrava o ambiente inadequado e a Escola aguardando providências da Secretaria de Educação que não havia atendido sua solicitação.

Em Rio Verde de Mato Grosso, o prefeito manifestou seu interesse em aderir ao Proinfo, em 28 de abril de 2008, com a finalidade de desenvolver ações para a efetiva inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) nas escolas públicas, assinando o Termo de Adesão e comprometendo-se a:

- Designar a Coordenação Municipal do Proinfo, para gerenciar as ações do Programa no município;
- Garantir a infraestrutura básica (espaço físico, rede lógica e rede elétrica), segurança e serviços de manutenção para o funcionamento dos Laboratórios de Informática destinados às escolas ou Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de sua rede de ensino;
- Viabilizar o acesso dos professores às capacitações oferecidas pela SEED/MEC, Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTEs) ou outras agências no âmbito do Proinfo, providenciando transporte e alimentação, quando necessário;
- Disponibilizar meio de transporte/alimentação/hospedagem para os formadores realizarem as capacitações nas escolas do município;
- Organizar espaços e horários escolares para a realização das atividades do Programa;
- Garantir a utilização dos equipamentos e serviços dos Laboratórios de Informática pelos alunos e professores das escolas, fomentando a inserção do uso das tecnologias em seu Projeto Pedagógico e em atividades para dinamizar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem e educação digital;
- Disponibilizar transporte para as visitas da coordenação municipal às escolas e encontros de formação;

- Providenciar as condições para a abertura, o funcionamento e a utilização dos Laboratórios de Informática, gratuitamente, no contra turno escolar/finais de semana, disponibilizando um monitor e possibilitando a utilização de seus equipamentos pela comunidade local;
- Disponibilizar professores formadores e técnicos de suporte nos NTEs municipais (ou polos municipais), quando existentes;
- Desenvolver as ações do programa de forma coordenada com os governos federal e estadual, seguindo as diretrizes de implementação do Proinfo;
- Dar preferência à utilização de sistemas operacionais e aplicativos básicos (editor de texto, planilhas, navegadores de internet, correio eletrônico etc) em software livre e autorizar as ações de acompanhamento e avaliação do Programa no município. (BRASIL, 2008, s/p)

Há gestores que atuam na Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Verde que relatam que as Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) só tiveram funcionamento efetivo a partir do ano de 2009, entretanto, durante nossa pesquisa, foram encontrados documentos referentes às STEs, como relatórios, frequências, planejamento de atividades, a partir de 2011. Cabe ressaltar que houve transição de gestores de 2008 para 2009 e nesses momentos de mudanças na administração de um município, leva-se muito tempo para a realização de novas adequações nas ações públicas.

Para atender ao ProInfo, em 2012, o prefeito do município de Rio Verde de Mato Grosso, contratou a empresa Daruma Telecomunicações e Informática S.A. — por meio de licitação na modalidade Pregão Eletrônico — para aquisição de quatro Computadores Interativos e Solução de Lousa Digital para o atendimento das escolas públicas.

As Salas de Tecnologias estão atualmente em funcionamento e serão detalhadas nos aspectos relativos às descrições do espaço, na relação educativa e nos recursos materiais da STE da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

3.2.2.4 Programa de Inovação Educação Conectada

O Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo decreto nº. 9204, de 23 de novembro de 2017, com objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, chegou em 2018 no município de Rio Verde de Mato Grosso, para adesão e capacitação de um Articulador responsável.

Este é um programa do governo federal, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, e objetiva assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2017)

De acordo com o Artigo quarto do documento, o Programa de Inovação Educação Conectada conta com as seguintes ações:

- I - apoio técnico às escolas e às redes de educação básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas;
- II - apoio técnico, financeiro ou ambos às escolas e às redes de educação básica para:
 - a) contratação de serviço de acesso à internet;
 - b) implantação de infraestrutura para distribuição do sinal da internet nas escolas;
 - c) aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos; e
 - d) aquisição de recursos educacionais digitais ou suas licenças;
- III - oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula;
- IV - oferta de cursos de formação de articuladores para apoiar a implementação da Política;
- V - publicação de:
 - a) parâmetros para a contratação do serviço de acesso à internet;
 - b) referenciais técnicos sobre a infraestrutura interna para distribuição do sinal de internet nas escolas;
 - c) parâmetros sobre dispositivos eletrônicos para o uso da internet, a fim de permitir diferentes tipos de uso pedagógico da tecnologia; e
 - d) referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;
- VI - disponibilização de materiais pedagógicos digitais gratuitos, por meio de plataforma eletrônica oficial; e
- VII - fomento ao desenvolvimento e à disseminação de recursos didáticos digitais, preferencialmente em formato aberto (BRASIL, 2017, p.2).

Essas ações do programa são relevantes, já que todas as escolas da Rede Municipal de Rio Verde de Mato Grosso apresentam problemas no acesso à internet. No entanto, segundo informações da SEMED, até o momento não houve chegada de recursos deste Programa, somente a formação para o articulador local.

A Secretaria Municipal de Rio Verde de Mato Grosso, em 2019, informou que para dar continuidade ao Programa de Inovação Educação Conectada, o Ministério da Educação disponibiliza, na Plataforma PDDE Interativo, uma ferramenta para que as escolas possam realizar um diagnóstico sobre o grau de adoção de tecnologia na gestão e nas suas práticas pedagógicas.

A ferramenta foi desenvolvida com base na metodologia de planejamento do Guia Edutec, cedida ao Ministério da Educação pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). O MEC enviou um e-mail (2019), solicitando que todas as escolas respondam ao questionário na Plataforma PDDE Interativo, na aba “Questões Estratégicas”, pois será a partir dessas informações que a rede terá condições de planejar melhor as políticas de tecnologia para a educação e que esse diagnóstico é de preenchimento obrigatório para a continuidade da escola no Programa de Inovação Educação Conectada.

3.2.3 Sala de Tecnologia Educacional da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli

Evidentemente, a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação (BELLONI, 2009, p. 92).

As tentativas de mudanças no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vêm sendo ancoradas por meio dos métodos aplicados em concordância com as disciplinas a serem ministradas e nesses métodos são identificadas múltiplas estratégias, que são concretizadas pelas ações dos professores. Para que essas ações se materializem, vários recursos são necessários para auxiliar a ação docente: as tecnologias (recursos didáticos) que contribuem com o desenvolvimento e mediações durante o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A Sala de Tecnologia Educacional (STE), segundo o relatório interno da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, tem como objetivo [...] “promover o desenvolvimento e o uso pedagógico das TICs como ferramenta para alavancar um processo de inovação no ambiente escolar, propiciando aos educandos uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico” (RIO VERDE DE MATO GROSSO, 2019, s/p). Para o atendimento ao uso dessa sala, existe uma Monitora que auxilia os usuários desde a recepção dos planejamentos para utilização do espaço, até a execução das atividades. A sala tem um espaço adequado para receber alunos e professores e dispõe dos seguintes equipamentos expostos na tabela 4:

Tabela 4- Equipamentos tecnológicos do Laboratório de Informática

Descrição	Quantidade	Funcionando
Monitor	14	10
Notebook	2	2

Monitores antigos	13	0
Fone de ouvido	1	1
Estabilizador	8	7
Projektor	2	1
Quadro branco	1	1
Telão para projetor	1	1
Mesas com defeitos	13	13
Cadeiras	40	38
Ar condicionado	1	1
Caixa de Som Amplificada	2	1
Computador Interativo	1	1
Teclado	13	13

Fonte: Dados obtidos na escola (documentos internos)

Tabela elaborada pela autora (2019)

Como podemos observar pelos dados, não há quantidade de computadores suficientes para cada aluno em uma turma que tem uma média de 25 alunos. Além disso, muitos estão estragados ou faltando partes, como é o caso dos computadores antigos, nos quais falta CPU.

Segundo informações da escola, além da insuficiência de computadores, a velocidade da internet também não é suficiente para atender os usuários, por isso, passam por problemas para realizarem atendimento às aulas. Esses — entre outros entraves consubstanciados pelas respostas das professoras entrevistadas — serão abordados no próximo tópico.

Ainda assim, a Sala de Tecnologia Educacional é o principal lugar diferenciado para práticas do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola. Esse espaço é onde o professor procura diversificar suas metodologias e demonstrar seu esforço em utilizar os recursos tecnológicos existentes na instituição, como o computador, o Datashow e a lousa digital.

É importante destacar que quem mais utiliza essa STE são as turmas de alfabetização, como podemos constatar no quadro 4 abaixo. Segundo dados coletados no BDS Sistemas da unidade escolar — em pesquisa realizada em 23 de maio de 2019 — foram inseridos dezesseis planos de aula para utilização da STE, sendo que destas, onze são elaboradas por professores de 1º e 2º ano. Entretanto, as práticas são limitadas pelo espaço, pelos recursos insuficientes e pelos conhecimentos teóricos metodológicos de cada professor.

Quadro 4 - Plano de aula para STE

Turma	Disciplina	Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Aplicativo utilizado	Recursos	Avaliação
1º A	Língua Portuguesa	EU (Respeito, regras, tolerância, solidariedad	Apreciar o gênero textual Fábula;	Dar continuidade no trabalho desenvolvido em sala de aula através do	Editor de texto	Datashow Sites: https://www.youtube.com/w	A Avaliação ocorrerá no dia-a-dia de acordo com as mudanças de

		e, companheirismo, fidelidade, justo, honestidade)	Desenvolver a oralidade, adquirindo habilidade de interpretar de forma dramatizada ; Proporcionar o prazer pela história, leitura e escrita, induzindo-o a aperfeiçoar através do Gênero literário Fábula, a capacidade de identificar a moral da história conduzindo a um trabalho em equipe obtendo conclusões sobre a sua própria história. Respeitar as limitações, semelhanças e diferenças de cada um.	videoclipe: A Raposa e as Uvas, estando atentos e adquirir capacidades de corrigir as atitudes, observando os pontos fracos que servirão para desvios de caráter. Diálogo sobre o assunto da história relacionando-o com a questão da fome no mundo, onde diversas crianças passam necessidades e outras esbanjam o que tem. Corresponder a história com os combinados firmados na sala de aula.		atch?v=PiMYc78Nikhttps://www.youtube.com/watch?v=PiMYc78Nik	postura que os alunos demonstrarão através do processo educativo, registrando e sendo mais participativo nas ações entre colegas diante das atividades propostas.
1ºA	Ciências da Natureza	Corpo Humano: Semelhanças e Diferenças	Apreciar as imagens que aparecem durante a música; Compreender que cada indivíduo é único, pode ser parecido, mas, cada um tem características marcantes e diferentes das outras pessoas; Entender que as diferenças são necessárias.	Assistir o videoclipe para identificar e compreender as características de cada um, dando continuidade, no assunto abordado na sala de aula. Diálogo referente o que é marcante em você, que se destaca das outras pessoas. Entender as questões que a letra da música traz.	Editor de texto	Caixa Amplificada Datashow https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg	Os estudantes serão avaliados através da participação, interesse e atividades desenvolvidas.

1° B	Ciências da Natureza	Corpo Humano	Conhecer as partes do corpo Humano	Assistir vídeo na sala de tecnologia e em seguida na sala realizar atividade xerocada sobre o corpo humano.	YouTube	Datashow	Será de acordo com a participação dos alunos.
1° B	Matemática	História dos números	Conhecer como o homem iniciou a utilizar os números para sua vida cotidiana.	Assistir vídeo na sala de tecnologia	-	Datashow YouTube	Será de acordo com a participação dos alunos.
1°B	Língua Portuguesa	Vogais	Revisar as Vogais	Realizar leitura individual e coletiva com os alunos sobre as vogais	-	Datashow	Será de acordo com a participação dos alunos no decorrer da aula.
1°B	Língua Portuguesa	Sítio do Seu Lobato	Conhecer os animais que vivem no sítio	Assistir o vídeo e na sala realizar um debate sobre o mesmo. Realizar atividades em sala explorando o vídeo assistido.	-	Datashow Youtube	Será contínua e de acordo com a participação dos alunos.
1°B	Educação Ambiental	Reciclagem	-	-	-	-	-
1°B	Ciências	Animais	Conhecer como vivem os animais	Assistir o vídeo sobre os animais e conhecer seu habitat natural	-	Datashow Youtube	Será de acordo com a participação dos alunos.
1°B	Matemática	Receita	Trabalhar com medidas e quantidade dos ingredientes.	Os alunos acompanharão o vídeo, em seguida, na sala de aula faremos a receita de brigadeiro frio.	-	Datashow Youtube	Será de acordo com a participação dos alunos.
2°C	Geografia	Paisagem Natural e Modificada	-	-	-	Datashow Youtube	-
1°B	Geografia	Regras de Convivência	-	-	-	-	-

Fonte: BDS Sistemas (extraído em 23 mai. 2019)

Tabela elaborada pela autora

No primeiro semestre de 2019 foram 11 planejamentos encontrados para execução de aula utilizando esse espaço.

Os conteúdos selecionados para serem trabalhados nas turmas de alfabetização se diversificam nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Matemática, Educação Ambiental e Geografia. Os conteúdos “Eu”, “Vogais” e “Sítio do Seu Lobato”, apresentados na disciplina de Língua Portuguesa — mesmo com objetivos e metodologias diferentes — foram trabalhados na STE com o objetivo de reforçar ou complementar atividades trabalhadas em sala de aula ou que ainda serão trabalhadas, utilizando projetor de mídias para os alunos assistirem vídeo do Youtube e avaliando-os pela participações na aula.

Na disciplina de Ciências, os conteúdos “Corpo humano” e “Os animais” foram trabalhados na STE limitados também aos vídeos do Youtube para reforçar atividades da sala de aula, com os alunos sendo avaliados pela participação na execução das atividades.

Para trabalhar os conteúdos da disciplina de Matemática: “História dos números” e “Receita”, a professora apresentou os seguintes objetivos: conhecer como o homem iniciou a utilizar os números para sua vida cotidiana e trabalhar com medidas e quantidade dos ingredientes. Para tanto, propôs que os alunos assistissem um vídeo do Youtube sendo que no conteúdo “Receitas”, teve intenção de dar continuidade ao conteúdo na sala de aula, executando a receita de brigadeiro.

Em Geografia, não foi possível verificar como foram trabalhados os conteúdos “Paisagem Natural e Modificada” e “Regras de Convivência” por não estarem registrados no planejamento, porém foi possível constatar os recursos utilizados: Datashow e Youtube.

É possível constatar que entre os que deixam claro as atividades a serem desenvolvidas nesse espaço, destaca-se a transmissão de vídeo pelo Youtube, com a utilização do “projetor”, com exceção da professora que propôs uma revisão das Vogais, por meio de leitura individual e coletiva dos alunos, utilizando o projetor de mídias (Datashow).

Sem dúvidas, as mídias digitais na escola, podem contribuir no processo do ensino e da aprendizagem, desde que seus usuários saibam lidar com os mecanismos de busca, exploração das informações e com novas formas de interação. Novas tecnologias, nem sempre sinalizam inovação quando são utilizadas para revisar um conteúdo, com a mesma metodologia utilizada no quadro negro, por exemplo. Esta é uma prática que requer do professor criatividade, bem como habilidade e preparo para trabalhar de forma inovadora com a tecnologia no meio educacional. Coscarelli (2014) salienta que:

Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia.

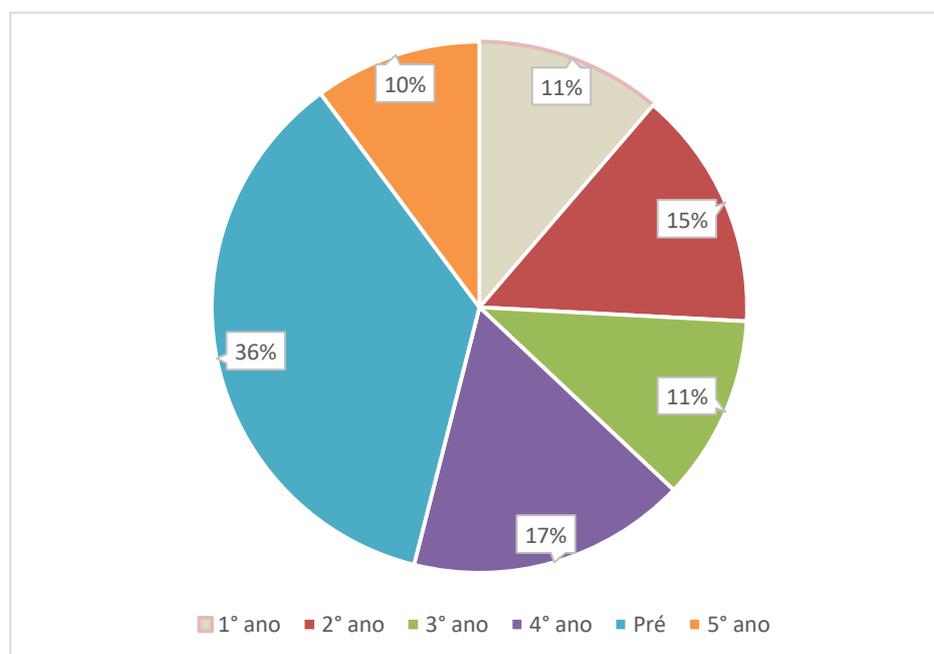
Uma vez conquistado esse espaço, por professores e alunos, não temos dúvida de que a escola poderá se transformar num lugar mais “real”, mais acessível, em que aprender será um prazer, onde a troca de informações e a construção de saberes serão atividades constantes (COSCARELLI, 2014, p. 27-28).

No entanto, é possível afirmar que a realidade da escola pesquisada mostra a falta de recursos humanos com maior domínio tecnológico, bem como a carencia dos próprios recursos multimídia. Talvez pela falta de políticas governamentais que se instaurem efetivamente na concretude e sustentação de práticas metodológicas que potencializem e intensifiquem o processo educativo.

Cabe ressaltar que além dos planejamentos realizados no BDS Sistemas, foram realizadas outras aulas agendadas diretamente com a Monitora da STE, totalizando 90 aulas desenvolvidas no período de 01/02/2019 a 12/05/2019, conforme relatório bimestral de utilização da Sala de Tecnologia, emitido em 21 de maio de 2019, pela Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli.

Com a finalidade de caracterizar esses dados de maneira ilustrativa e explícita, demonstramo-los por meio de gráficos e quadros, em que identificamos os principais aspectos: Quem? O que? Como?

Gráfico 3 - Utilização da Sala de Tecnologia Educacional por Turmas da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli (2019)



Fonte: BDS Sistemas (extraído em 31 mai. 2019)
Gráfico elaborado pela autora

Constatamos que, as turmas de pré (Educação Infantil) ao 5º ano (Ensino Fundamental) têm utilizado a STE para executarem atividades, no entanto, cabe explicitar que os dados se referem às turmas por Ano e não por Sala, somando os dois turnos, como é possível verificar na tabela 5.

Tabela 5 - Lista de Turmas

ID	DESCRIÇÃO DA TURMA	TURNO	CURSANDO	REMANEJADOS	TRANSFERIDOS	DESISTENTES	APROVADOS	REPROVADOS	EXAME FINAL	REPROVADOS POR FALTA	OUTROS	TOTAL
01347	1º ANO A	MATUTINO	25	0	2	0	0	0	0	0	0	27
01349	2º ANO A	MATUTINO	21	0	2	0	0	0	0	0	1	24
01350	2º ANO B	MATUTINO	19	1	1	0	0	0	0	0	0	21
01351	3º ANO A	MATUTINO	28	0	2	0	0	0	0	0	0	30
01352	4º ANO A	MATUTINO	24	0	1	0	0	0	0	0	0	25
01353	5º ANO A	MATUTINO	25	0	1	0	0	0	0	0	0	26
01354	PRÉ I A	MATUTINO	20	0	3	0	0	0	0	0	0	23
01355	PRÉ II A	MATUTINO	23	1	1	0	0	0	0	0	0	25
01370	1º ANO B	VESPERTINO	24	0	1	0	0	0	0	0	0	25
01371	2º ANO C	VESPERTINO	22	0	3	0	0	0	0	0	0	25
01372	3º ANO B	VESPERTINO	25	0	2	0	0	0	0	0	0	27
01374	4º ANO B	VESPERTINO	19	0	3	0	0	0	0	0	0	22
01375	5º ANO B	VESPERTINO	19	0	1	0	0	0	0	0	0	20
01376	PRÉ I B	VESPERTINO	17	0	3	0	0	0	0	0	0	20
01377	PRÉ II B	VESPERTINO	25	2	2	0	0	0	0	0	0	29

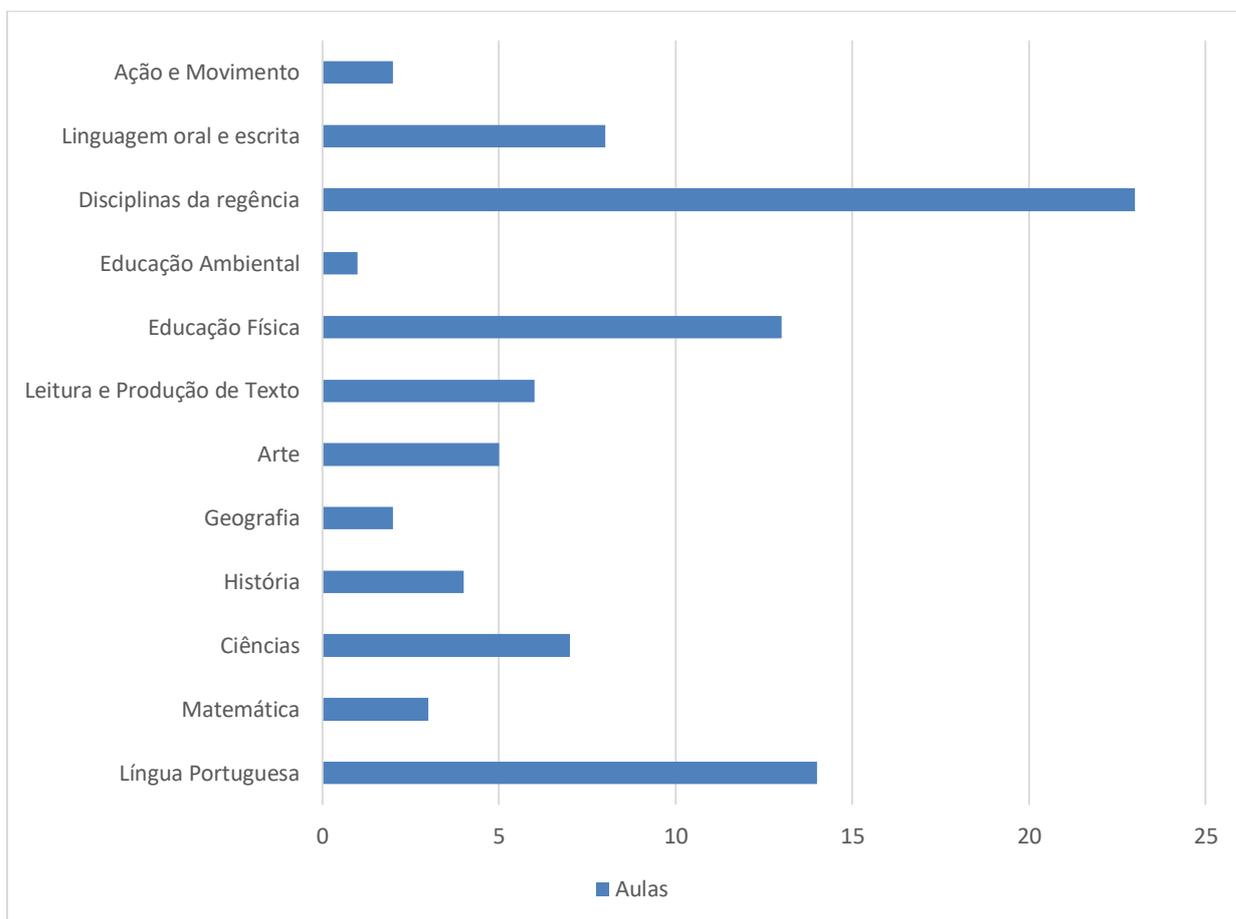
Fonte: BDS Sistemas (2019)

Dessas turmas que utilizam a STE para realizarem atividades, verificamos que o maior número de aulas ministradas nesse ambiente é das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física, conforme aponta o gráfico 4.

É importante ressaltar que as aulas identificadas como Disciplinas da regência se referem à: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, podendo assim, estarem

representadas nessa disciplina. Logo, pode ser que se tenha realizado atividades diversificando as quatro disciplinas, ou uma única disciplina.

Gráfico 4 - Disciplinas do currículo trabalhadas na Sala de Tecnologia Educacional

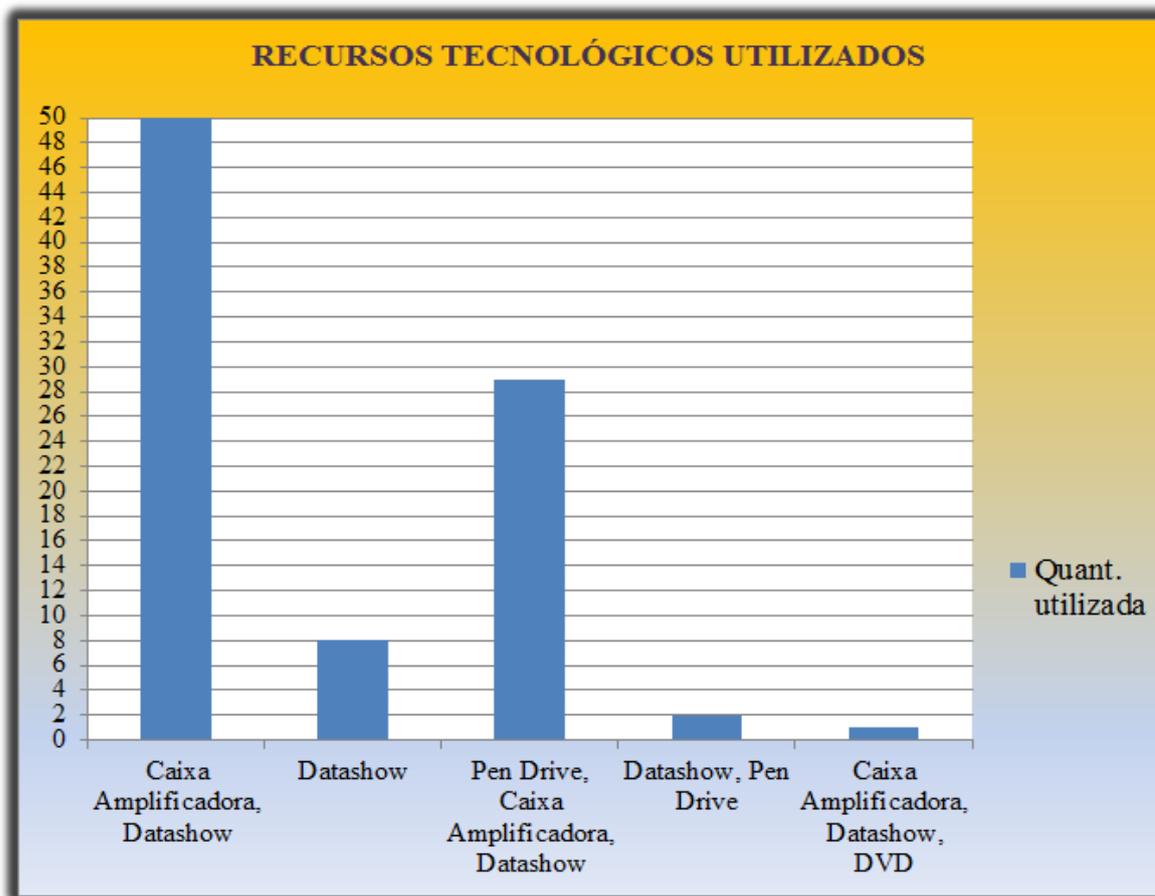


Fonte: BDS Sistemas

Gráfico elaborado pela autora

O gráfico 5, a seguir, evidencia que os recursos tecnológicos são basicamente: caixa amplificadora, datashow e pen drive, sendo que as variadas combinações possuem como recurso comum o Datashow, aparelho esse que permite uma melhor visualização de imagens e animações durante a aula e possibilita uma fuga à rotina das lousas.

Constatamos durante a pesquisa que a Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli possui outros recursos tais como aparelho de televisão e lousa digital (computador interativo), sendo que o primeiro é utilizado somente em atividade na sala de vídeo, enquanto que a segunda ainda se apresenta pouco explorada pelo corpo docente da escola, tendo em vista as dificuldades que muitos deles demonstram para manuseá-la e a monitora que auxilia na sala de tecnologia está em fase de adaptação, pois há pouco foi promovida de outra função para a monitoria.

Gráfico 5 - Recursos Tecnológicos utilizados na Sala de Tecnologia Educacional

Fonte: BDS Sistemas (2019)
Gráfico elaborado pela autora

Essa constatação em relação aos recursos utilizados nos permite considerar que os vários problemas existentes no trabalho educativo, envolvendo a medição dos recursos tecnológicos, como a falta de domínio específico da monitora, computadores insuficientes para os alunos, falta de manutenção, entre outros, justificam a escolha do professor ao eleger o recurso que é possível utilizar dentro das condições que recebe na unidade escolar.

O tópico 3.3 a seguir apresenta o resultado e a análise da coleta dos dados sobre o uso de recursos tecnológicos destacado neste capítulo.

3.3 Caminhos metodológicos da pesquisa: coleta de dados

No desenvolvimento desta pesquisa, além do levantamento bibliográfico e da análise documental, coletamos dados junto aos professores de alfabetização, objetivando compreender como fazem uso das mídias em suas aulas. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário

aos professores que atuam em salas de alfabetização da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, em Rio Verde de Mato Grosso/MS, durante o mês de março de 2019 e contou com a participação de quatro professoras que atuam nas turmas de alfabetização (1º e 2º ano).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 25-34) legitimar informações surge de uma análise, planejamento e sistematização das indagações realizadas no período pré-estabelecido da pesquisa em consonância com os objetivos principais e respeitando o recolhimento de informações de sua forma geral. As autoras ressaltam que o questionário é uma das técnicas utilizada na coleta de dados para tratamento de informações. Nesta pesquisa, esse instrumento foi relevante por estar sendo utilizado com profissionais preparados para responder com informações substanciais, tendo em vista suas vivências com o objeto pesquisado, além de usufruírem de tempo e liberdade para expressarem suas opiniões.

Para Melo e Bianchi (2015, p. 45) “[...] Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário precisa ser formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho” ressaltando a concepção dos seguintes autores:

Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações; segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais (MELO; BIANCHI, 2015, p. 45)

O questionário foi composto por quatro questões abertas e procurou levantar informações sobre a utilização ou não das tecnologias e mídias digitais na relação educativa do contexto escolar.

O questionário foi aplicado por meio de um formulário impresso (formulado e digitalizado pela pesquisadora) e entregue pessoalmente e/ou por correio eletrônico (e-mail) às professoras, permitindo que as mesmas respondessem com segurança e sem constrangimentos, em casa ou na escola, com prazo de uma semana. Visando preservar a identidade das professoras, elas serão identificadas pela palavra “Professora” seguida das letras A, B, C e D.

A coleta dos dados foi realizada por categorias conforme apresentamos no quadro 5.

Quadro 5 - Categorização das questões do Questionário para coleta de dados

Questões	Categorias
Quais os conhecimentos que possui referentes às mídias digitais? Participou de alguma formação nesta área?	Domínio dos recursos digitais
A escola disponibiliza recursos tecnológicos suficientes que possibilita melhorar o desenvolvimento das aprendizagens na leitura e escrita dos seus alunos? Quais? Comente.	Recursos tecnológicos digitais existentes na escola
Tem utilizado as mídias digitais com frequência no cotidiano do trabalho que desenvolve em alfabetizar as crianças? Quais são as mais utilizadas?	Utilização das mídias digitais na escola
Na sua opinião, as mídias têm contribuído no processo de alfabetização na organização do trabalho didático? Justifique.	Contribuição das mídias no processo de alfabetização

Fonte: Dados do questionário elaborado pela autora

Na análise dos dados utilizamos a categorização relativa às questões elaboradas: Domínio dos recursos digitais; Recursos tecnológicos digitais existentes na escola; Utilização das mídias digitais na escola e Contribuição das mídias no processo de alfabetização.

A seguir, apresentamos a análise dos dados descrita em cada uma das categorias e os seus resultados.

3.3.1 Domínio dos recursos digitais

Com o objetivo de levantar o grau de instrução ou domínio das professoras acerca dos recursos digitais, a primeira questão elaborada “Quais os conhecimentos que possui referentes às mídias digitais? Participou de alguma formação nesta área?” temos como resposta que

“Alguns conhecimentos básicos que fui e continuo adquirindo de acordo com as relações cotidianas, onde cada colega sabe e vai passando informações, mas nunca participei de nenhuma formação específica voltada para essa área” (Professora A).

“Os meus conhecimentos em relação às mídias digitais são básicos e participei de poucos cursos nesta área” (Professora B).

“Tenho conhecimento necessário (básico) que permite realizar pesquisas, conteúdos e atividades para alfabetização. Possuo curso de informática avançada” (Professora C).

“Os conhecimentos referentes as mídias digitais são básico, eu participei de um curso de computação pelo SENAI” (Professora D).

As respostas das entrevistadas evidenciam — ainda que de uma maneira tímida — como é caracterizada a relação do professor com as tecnologias digitais. Embora se perceba a importância da apropriação de novos recursos, novas ferramentas que lhes exigem conhecimento para participarem ativamente de um processo educativo que atenda as peculiaridades das crianças da sociedade atual, ainda não recebem formação mais sólida.

Como é possível identificar nos relatos, as quatro professoras que responderam ao questionário possuem formação básica sobre as mídias digitais, no entanto vão trabalhar com alunos que muitas vezes estão em nível avançado no domínio da tecnologia, assim manipulam e se familiarizam com facilidade com esses recursos tecnológicos. Como afirma Belloni (2009, p. 27) “[...] Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos. [...] são outros, têm uma relação diferente com a escola”. E neste novo cenário do contexto escolar, o papel do professor precisa ser redimensionado, papel esse que “tende a ser cada vez mais mediatizado” como afirma a referida autora:

[...] O professor tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos. [...] considera-se que sem uma educação adequada de formação para a apropriação crítica desses dispositivos técnicos, corremos o risco de criar não uma sociedade de informação, mas uma sociedade de ciberexcluídos ou cibernáufragos (BELLONI, 2009, p. 28-29).

Diante dos relatos apresentados pelas professoras e da afirmação de Belloni (2009), é explícita a existência de uma lacuna na formação dos professores acerca das TICs, pois não recebem conhecimentos que os preparem para lidar com esses recursos de forma mais ampla. Talvez seja esse o motivo pelo qual a utilização desses aparatos digitais não têm garantido inovação nas práticas educativas. Sob esse enfoque, Santos (2013, p. 95) constata por meio de sua pesquisa sobre as TDIC (Tecnologia digital da Informação e da Comunicação) na alfabetização e letramento que “[...] equipar as escolas com computadores não é o suficiente. Esse fato requer novas práticas e nova formação focada na alfabetização digital e no letramento digital do professor, pois só assim as TDIC serão incorporadas pedagogicamente de modo a

conferir qualidade em seu uso e na educação”. Ao encontro dessas considerações estão as de Abrão (2015) ao se referir ao impacto do uso dos computadores na educação:

[...] não causam impacto pela simples presença física do equipamento, mas, sobretudo, pela influência que acabam por resultar em outras determinantes como, por exemplo, a formação de professores, a criação-readequação de currículos compatíveis com os novos recursos, a reorganização das rotinas, tanto docentes quanto discentes, além de reagir sobre a equipe diretiva, os funcionários da escola, seus familiares, entre outros. (ABRÃO, 2015, p. 190)

Essas considerações e as respostas das professoras referentes ao domínio do uso das mídias digitais, confirmam que a existência dos recursos tecnológicos na escola, por si só, não causam impacto nem potencializa o processo de ensino e de aprendizado das crianças. Embora mesmo escassos, os recursos tecnológicos digitais estão presentes na escola, porém, em muitos casos, não são utilizados adequadamente, ora por falta de capacitação, ora pela organização da rotina escolar.

Freire (2010, p.31) reflete, no primeiro capítulo de sua dissertação, sobre alfabetização e tecnologias, a partir da teoria de Papert (1994), afirmando que:

Sabemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação são grandes disseminadoras de informações. Acreditamos que grupos em situação de pobreza, além de ter o acesso à informação, precisam desenvolver capacidades para saber o que fazer com ela, senão a tendência será ter muita informação e não saber interpretar, selecionar, criticar e fazer uso em benefício próprio ou coletivo. Entretanto, tal capacidade não acontece espontaneamente e sim a partir de um processo intencional, social e pedagogicamente construído (FREIRE, 2010, p. 31).

Pensar em um processo educativo que permita transformar as informações advindas das tecnologias em conhecimento — de uma forma crítica e consciente — se faz necessário para que as crianças desenvolvam capacidades de exploração desses recursos que, sem a intervenção de um adulto preparado e formado, não acontece.

3.3.2 Recursos tecnológicos digitais existentes na escola

Ao responderem à questão referente à disponibilidade dos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, as professoras mencionam a insuficiência desses recursos para auxiliar com fluência o processo de alfabetização.

“Não. Atualmente, encontra-se com os computadores sem manutenção, nesse caso, sem funcionamento e sem internet, mas quando os computadores e a internet estavam disponíveis, ou seja, encontrava-se em funcionamento, contribuiu de forma positiva no processo de leitura e escrita principalmente para os estudantes das séries iniciais, inclusive, a minha turma do 1º ano do ensino fundamental I, que na alfabetização é primordial, quando acessar links de jogos educativos que motiva os estudantes a corresponderem e a se relacionarem no uso e manipulação desses periféricos dos computadores. Ainda encontra-se em funcionamento o Data Show que possibilita a visualização de imagens, e também, o professor elabora seus slides transmitindo o conteúdo aos estudantes de forma mais dinâmica e atrativa” (Professora A).

“Os recursos tecnológicos são insuficientes para atender todos os alunos” (Professora B).

“Não. Tem vários computadores, porém falta manutenção” (Professora C).

“Os recursos tecnológicos são insuficientes para atender a nossa clientela” (Professora D).

A carência de estrutura tecnológica na escola não possibilita aos professores desenvolverem projetos com suas turmas utilizando esses meios como alternativas de melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que, como constatado na fala da professora A, que considera primordial no processo de alfabetização, utilizar os jogos educativos que motivam os estudantes a estabelecerem relações de ensino e de aprendizagem.

Refletindo sobre esta realidade, cabe buscar a compreensão nas raízes históricas, do desenvolvimento do manual didático, uma tecnologia permanente na estagnação escolar, pois

[...] Desde então a escola ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo (ALVES, 2001, p. 244-245).

Diante das considerações do autor, o manual didático tem contribuído para um anacronismo e vulgarização do conhecimento com a sórdida tarefa de simplificação de conteúdo. Entretanto os professores — mesmo que subjetivamente — assumem conscientemente posições de resistência a esse anacronismo, buscando conteúdos em outras fontes que não seja o livro didático, como atividades em sites, blogs e aplicativos, deixando assim o livro no armário para ser usado como um recurso alternativo.

Ao encontro da fala da professora A estão os resultados da pesquisa de Machado (2014) que analisou, no decorrer de um ano, o desempenho de crianças nas aprendizagens, utilizando recursos tecnológicos digitais, como tablets e iPad, comprovando que as crianças se apropriam mais facilmente da língua escrita se tiverem maior contato com um ambiente letrado. Esses recursos fazem parte de suas vidas o que torna o ensino prazeroso, aliando o lúdico ao aprendizado formal. Machado esclarece que

[...] Através das observações, ficou claro o quanto os *tablets* já fazem parte do mundo das crianças pequenas. E para elas, a utilização do *iPad* é um momento muito prazeroso. Dessa forma, este recurso aparece na sala de aula tanto como uma nova estratégia didática, quanto como uma brincadeira. E assim, a escola acompanha os avanços da sociedade e, ao mesmo tempo, cumpre o seu papel de desenvolvimento de conteúdos pragmáticos específicos, nesse caso, o letramento e a alfabetização (MACHADO, 2014, p. 93, grifos da autora).

Esses instrumentos, considerados artefatos culturais introduzidos na sociedade atual permitem às crianças experimentarem produções de aprendizagem de leitura e de escrita que — dependendo de como o professor os utiliza — podem despertar-lhes o interesse. Propiciam ainda meios de as crianças levantarem suas hipóteses, realizarem experiências e produzirem conhecimentos a partir dessa relação educativa e da utilização desse recurso de forma consciente, já que compõem o contexto onde a escrita acontece na sociedade atual. Cabe considerar, conforme as vozes das professoras que responderam o questionário, que nem todas as crianças têm oportunidade de se apropriar de aprendizados por meio desses aparatos, porque na escola, além de não existirem as ferramentas suficientes, ainda faltam formações específicas para os professores desenvolverem propostas bem planejadas, utilizando esses instrumentos.

3.3.3 Utilização das mídias digitais na escola

As professoras de alfabetização que responderam o questionário atribuem a não utilização das TIC à carência de mídias digitais disponibilizadas pela Escola, alegando a inviabilidade ao acesso. A falta de manutenção dos recursos impossibilita o atendimento a todos os professores, conforme relatam:

“Já utilizei com muita frequência, mas atualmente não, devido à falta de funcionamento dos aparelhos” (Professora A).

“Utilizo muito pouco. A sala de tecnologia” (Professora B).

“Uso somente o data show, quando o mesmo não está ocupado. Menos de uma vez por semana” (Professora C).

“Não. Quando quero utilizar, está sendo ocupada por outro professor” (Professora D).

As respostas evidenciam divergências na questão da utilização das mídias digitais. As professoras apontam os recursos existentes na Sala de Tecnologia e que estes não estão atendendo suas demandas, porém nenhuma delas menciona outras alternativas possíveis de utilização das mídias digitais.

Cauduro (2011, p. 149) apresenta nos resultados de sua dissertação que os professores da escola em que desenvolveu sua pesquisa, utilizam de alguma forma as mídias educativas na tentativa de diferenciar as aulas, e que obtinham êxito, participação e interesse dos alunos. Isso ocorreu, segundo Cauduro, pela proposta pedagógica e não pela ferramenta tecnológica em uso.

Nesse sentido, podemos constatar que o processo de ensino e aprendizagem torna-se interessante, não pela existência de recursos tecnológicos disponíveis, mas pela proposta educativa que deve ser planejada para produzir conhecimentos.

Em sua pesquisa, ao discutir sobre alfabetização com tecnologias digitais, Oliveira (2018) reflete que

Nem todos conhecem que o processo de alfabetizar pode se dar num ambiente digital. Observa-se, na verdade, que este processo se configura de forma diferenciada em contextos. Enquanto a alfabetização num contexto tradicional se preocupa, muitas vezes, em reproduzir o ensino do código, proporcionando um auxílio na interpretação destes sinais, a alfabetização em espaços digitais pode desenvolver a capacidade de aprendizagem da leitura e escrita dos indivíduos, desencadeando processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem multimodal pelos sujeitos envolvidos (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

Segundo as considerações de Landim (2015), na alfabetização midiática e informacional devem ser analisados criticamente não só os aspectos que se encontram explícitos nas informações, mas também os implícitos, como ideologia e política. Para isso, o usuário precisa ter conhecimento de leitura, escrita e interpretação para inferir e avaliar os conteúdos apresentados nas informações e para isso:

O papel e a função docente são fundamentais para o sucesso do trabalho com estes recursos. As intervenções didáticas e metodológicas, quanto às possibilidades de sequência e realização das atividades propostas, é que proporcionarão um aprendizado efetivo das habilidades de leitura e escrita que estes recursos trazem. Analisadas isoladamente, estas atividades mostram-se mais como uma organização mecânica e sistematizada e podem ser realizadas de forma autônoma pelos usuários, em uma sequência de tentativas no modelo erro – acerto e, conseqüentemente, apenas proporcionando memorização das escritas (LANDIM, 2015, p. 143).

A utilização dos recursos tecnológicos digitais, por si sós, não garante aprendizado e muito menos inovação nas práticas metodológicas. A análise criteriosa desses recursos na utilização do processo de alfabetização e no ato de planejar as propostas, é necessária e requer conhecimentos teóricos que nos permitam elencar as possibilidades que proporcionarão efetivo aprendizado.

Sato (2015) revela, por meio de sua pesquisa sobre a utilização de equipamentos tecnológicos para produção de vídeos, que as crianças chegam à escola com certa familiaridade com alguns desses equipamentos e que a produção de vídeos com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitou o desenvolvimento de uma proposta de utilização de tecnologias diferente do mero entretenimento, e:

Dessa maneira, julgamos importante que o professor busque novos conhecimentos para lidar com os desafios de uma sociedade em transformação. As tecnologias estão em constantes mudança e, para o homem contemporâneo acompanhar esse momento histórico, a aprendizagem precisa ser permanente.

Portanto, ser professor do século XXI demanda esforços pedagógicos para superar as lacunas deixadas na formação inicial, sendo necessário investir na formação continuada para atender e ensinar um público, que está cada vez mais em contato com as tecnologias, a usá-las de modo qualitativo (SATO, 2015, p. 110).

Certamente é preciso superar os limites e desafios acerca da utilização das tecnologias digitais no contexto escolar. Entraves que se percebe nas falas das professoras que responderam o questionário e em muitos resultados de pesquisas, a exemplo de Sato (2015), que admite a importância das tecnologias digitais no processo educativo de crianças no contexto escolar, mas que elenca vários desafios apontados também nos estudos de Ferreira (2017, p. 105), que afirma “[...] além da determinação, os professores precisam sentir-se preparados para lidar com essas situações. Entretanto, isso não significa se considerarem prontos, porém, seguros para lidar com

as tecnologias, sendo a formação continuada, um dos caminhos que leva à superação dos limites.”

3.3.4 A contribuição das mídias no processo de alfabetização

A última questão buscou conhecer a contribuição das mídias digitais nas atividades educativas, segundo a opinião das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. É notório que estas professoras admitem que a utilização das mídias digitais contribui no processo de alfabetização:

“Sim, as mídias quando disponíveis para utilização têm contribuído e muito no processo de alfabetização. Os estudantes gostam muito de manipular e acessar o computador, eles aprendem com mais facilidade” (Professora A).

“Quando utilizado forma correta e adequada, contribui sim” (Professora B).

“Sim e muito. Se bem explorado a mídia contribui na sistematização e até mesmo na consolidação de conhecimentos” (Professora C).

“Sim. Quando tem não é suficiente para atender a comunidade escolar. Quando estraga demora muito para consertar” (Professora D).

Fica nítida a admissão das professoras ao fato de que as tecnologias digitais podem facilitar a relação educativa, já que os alunos têm interesse por esses recursos, porém salientam a importância de utilizá-las adequadamente. Encontramos posições convergentes na pesquisa de Oliveira (2018):

Pode-se afirmar que as TDIC são facilitadoras dos processos didático-pedagógicos, pois permitem uma intervenção precisa e que corrobore no crescimento intelectual, cognitivo e reflexivo do aluno, além de facilitar explanação dos conteúdos programáticos, tornar a aula dinâmica, interessante, oportunizando a cada unidade estudada uma avaliação fidedigna como o desenvolvimento de cada aluno (OLIVEIRA, 2018, p. 67).

Na dissertação de Oliveira (2018) encontramos a afirmação de que o recurso destacado em sua pesquisa “Lousa Digital Interativa” pode potencializar o processo educativo, tanto no método sintético como no analítico, pois os alunos são alfabetizados em ambiente digital com interações entre textos visuais, auditivos e táteis, conforme argumenta:

Como visto nesta dissertação, as atitudes, práticas e modo de pensar estão cada vez mais condicionadas ao espaço digital. Independente do nível educacional do país, boa parte da população tem acesso às TDIC, pois tais recursos configuram uma nova era social. Estar alfabetizado digitalmente é algo que se faz necessário em nossos dias. Alfabetizar por meio de ambientes digitais é fazê-lo consoante a cultura contemporânea (OLIVEIRA, 2018, p. 60).

Diante desta reflexão, observamos a necessidade de considerar as novas formas de ensinar e aprender, tendo em vista que, na sociedade atual, as interações das pessoas se dão por meios diferentes dos de décadas atrás. A importância de atrelar novas tecnologias ao ensino também está expressa nas conclusões da pesquisa de Gonçalves (2015), ao observar práticas de aprendizagens de crianças por meio de jogos:

- As crianças desejam que o ambiente digital faça parte da rotina permanente e não somente um espaço para diversão esporádica.
- O fato de a instituição escolar possuir um laboratório de informática com bons equipamentos não garante a efetividade de qualquer trabalho. Além do alinhamento da concepção pedagógica, é necessária a formação dos educadores para que se sintam à vontade para realizarem o trabalho pedagógico em ambientes multimodais (GONÇALVES, 2015, p. 109).

Essas são algumas das conclusões da autora que refletem pontos talvez não explícitos nesta pesquisa: de que maneira esse ambiente digital poderia contribuir efetivamente na rotina das crianças em fase de alfabetização? Em que medida os jogos digitais podem favorecer o desenvolvimento formal das crianças? Como o professor concebe a educação digital?

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019) — produzido pela Secretaria de Estado de Educação de MS em parceria com os municípios de MS — explicita a preocupação em se considerar a cultura digital, reconhecendo a importância da inserção das tecnologias da informação e comunicação na escola e colocando-as como se fossem essenciais para a transformação dessa escola e, conseqüentemente, da sociedade, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo processo.

O professor que reconhece as crianças, os adolescentes e os jovens como pertencentes a esta geração será capaz de selecionar as mídias, distinguir suas semelhanças e diferenças, identificar as tecnologias, às quais tem acesso, e quais competências digitais já possui ou necessita e que possam ser relevantes para sua formação integral. Esse profissional precisa exercer a curadoria digital, garantir os conteúdos e perceber que os conceitos não podem ser desconsiderados, pois o que mudou e continua mudando, em ritmo acelerado,

são as possibilidades de acesso à informação, e filtrá-las é fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 47-48).

Cabe ressaltar que este documento encontra-se em fase de estudo e reorganização nas escolas do município de Rio Verde de Mato Grosso, município em que se desenvolveu esta pesquisa. Talvez futuras pesquisas revelem as mudanças ou as influências que esta proposta de Currículo da SED/MS (2019) teve na proposta pedagógica das escolas municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo descrever e analisar a organização do trabalho didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS. No desdobramento desse objetivo geral, elencamos alguns objetivos específicos como: analisar como as mídias digitais são utilizadas na alfabetização; identificar seu potencial e suas contribuições nesse processo de ensino e de aprendizagem e de maneira mais específica, analisar a frequência de utilização dessas mídias digitais e os aspectos que singularizam o trabalho didático no uso dessas tecnologias na alfabetização; verificar a relação educativa entre professores e alunos no espaço de utilização das mídias digitais no trabalho didático na alfabetização e averiguar se a utilização das mídias digitais, na alfabetização, contribuíram para mudanças efetivas na organização do trabalho didático da Escola.

Na consecução desses objetivos articulados à busca de uma resposta às indagações elencadas na introdução desta pesquisa apresentamos algumas considerações que foram possíveis, tendo em vista o caminho percorrido, a fim de reunir os subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da temática escolhida, tendo como categoria de análise a “organização do trabalho didático”, formulada por Alves (2001, 2005).

Assim, realizamos consulta a documentos, estudo das legislações pertinentes e produções teóricas de estudiosos sobre o assunto pesquisado. Esse quadro foi enriquecido com a opinião das professoras da escola investigada a respeito do uso das tecnologia no processo de alfabetização, coletada por meio de um questionário que apresentou dados relevantes ao alcance dos objetivos e realização das análises.

Com esses diálogos teórico-documentais, acerca da alfabetização na contemporaneidade, expostos no primeiro capítulo, foi possível, por meio de confluências de abordagens, refletir acerca das concepções que mais influenciaram a relação educativa dos anos iniciais de escolarização no município de Rio Verde de Mato Grosso.

No segundo capítulo apresentamos uma descrição mais aprofundada da organização do trabalho didático, por meio da explicitação das suas bases históricas de Comenius (2002) ao ensino contemporâneo. Em seguida, discorreremos sobre a constituição da organização do trabalho didático na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, possibilitando ao leitor conhecer os aspectos que envolvem essa organização – expressos pelo espaço físico, pela relação educativa e pelos recursos didáticos existentes na instituição.

Constatamos que a escola possui uma organização do trabalho didático característica da tendência tradicional que possivelmente ocorra devido às condições existentes para desenvolver

as ações na relação educativa. Embora os profissionais da instituição tenham formação inicial adequada (graduação e especialização na área) e recebam formação continuada oferecida pela SEMED do município, o sistema educacional, de uma maneira geral, não possibilita — aos profissionais que atuam em suas especificidades de ensino — transformar a organização do trabalho didático de forma que atenda a sociedade hodierna. Uma organização em que trabalho se estabeleça em uma base informatizada, onde os recursos tecnológicos digitais predominem na divisão do trabalho.

Mesmo que os professores saibam que é necessário mudar a forma de alfabetizar, já que esta não causa interesse nas crianças, permanecem com práticas tradicionais para conseguir cumprir um calendário, propondo tarefas programadas para o ano letivo. É necessário fazer com que os alunos assimilem os conteúdos e parece que a solução é adequar a organização do trabalho didático existente na escola, deixando de lado as práticas inovadoras que lhes são apresentadas nas formações continuadas, pois os aspectos da organização do trabalho didático da escola impossibilitam mudanças na relação educativa.

No entanto, mesmo que o professor pretenda inovar as práticas no processo educativo, não é fácil, pois se vê limitado a uma sala quadrada, com fileiras de carteiras, uma lousa à frente e livros didáticos para os instruí-los.

O terceiro capítulo, dedicado à análise, discutiu por meio do levantamento de produções científicas, documentos, legislações e opinião das professoras alfabetizadoras (questionário) as tecnologias digitais da informação e comunicação, possibilitando uma compreensão da maneira como os recursos tecnológicos digitais estão sendo inseridos na escola e em que medida isso tem potencializado o processo de alfabetização. Essas análises consideraram os aspectos da organização do trabalho didático caracterizados na unidade escolar: relação educativa, recursos didáticos e o espaço físico (ALVES, 2005).

Com este encaminhamento da pesquisa constatamos que a escola pesquisada apresenta uma organização do trabalho didático fundamentada em princípios tradicionalistas e um forte cunho moralista, no interior da relação educativa.

Os poucos recursos tecnológicos existentes, como computador, retroprojeter e internet, não são potencializados, já que são insuficientes para atender a demanda dos alunos e professores. Embora, apenas a existência e a potencialidade dos recursos tecnológicos não garantam práticas inovadoras na organização do trabalho didático, são instrumentos importantes nestas práticas. São ferramentas tecnológicas importantes e inerentes ao momento atual. Porém, cabe enfatizar que, na relação educativa, os recursos didáticos contribuem com os objetivos do processo. Dessa forma, precisam atender às especificidades da sociedade

contemporânea, mas que não sejam utilizados apenas para reforçar velhas práticas educativas no âmbito da escola pública.

É importante ressaltar, entretanto, que apesar da constatação de que os recursos didáticos se apresentam de maneira ainda tímida, sem intensificação aprofundada, há um visível esforço por parte dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagens das crianças. Esses aspectos podem ser considerados relevantes desde que considerem os desafios da educação frente às tecnologias — adaptar e orientar direções para o domínio e apropriação consciente e crítica dos meios tecnológicos que se inovam constantemente — transformar as informações filtradas em conhecimento por meio dos recursos tecnológicos disponibilizados para a relação educativa. No entanto, apenas o esforço dos profissionais sem as condições adequadas para o desenvolvimento das ações no processo educativo, não é suficiente.

Dessa perspectiva, é emergente a implantação de políticas públicas, com investimentos governamentais, que intensifiquem, nas práticas de alfabetização, os recursos tecnológicos digitais. Que essas políticas não sejam apenas para atender aos interesses da classe dominante da sociedade regida pelo capitalismo financeiro. Até porque, de todos os projetos e programas implementados no município de Rio Verde de Mato Grosso, desde 2010, o único que permanece ativo é o ProInfo, ainda que funcione de forma pouco interativa.

Assim estas considerações finais, na verdade, podem ser entendidas de uma determinada perspectiva, como considerações iniciais, pois os resultados apresentados nesta pesquisa instigam outras buscas por conhecimentos acerca do objeto de estudo e por isso, os considero um esboço para a continuação dos estudos, tendo em vista que outras indagações foram surgindo no percurso da pesquisa.

Por abranger vários assuntos pertinentes ao objeto de estudo, esta pesquisa demandaria de um tempo maior que o autorizado pelo programa, porém foi possível atingir os objetivos propostos, usufruindo de afastamento parcial do trabalho e com a concessão da bolsa do Programa. Estes, foram importantes apoios à pesquisadora, que também é alfabetizadora e atuante em dois períodos pela Rede Municipal de Ensino. O fato de ser pertencente ao quadro de professores também favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, facilitando o acesso às informações, documentos e observações.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber. **A construção da linguagem escrita por crianças por meio das tecnologias tangíveis**. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ALEXANDRE, Mariana dos Reis. **Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, July-Dec., 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. Introdução. In: KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996, p. 09-11.

ARAÚJO, Ayala de Souza. **Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental: implicações político-pedagógica**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

BELLOTTI, Andreia Alvim. **Tecnologias digitais: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica e a relação com a proposta curricular de língua portuguesa do município de Juiz de Fora**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério das Comunicações. Programa de Inclusão Digital. **Ofício circular n° 022/2008/MC**, de 07 de março de 2008.

BRASIL, Ministério das Comunicações. Informativo do Ministério das Comunicações. **Ofício circular n° 2148/CGPE/SE/MC**, de 03 de dezembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Criação do ProInfo. **Decreto n° 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional Informática na Educação – ProInfo. **Termo de adesão ao Programa Nacional Informática na Educação – ProInfo**, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Criação do ProInfo. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Coordenação geral de acompanhamento de projetos especiais. Processo Nº 53000.030532/2007. **Termo de doação com encargos**, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvaW5mbyZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWZyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Taxa de analfabetismo**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/rio-verde-de-mato-grosso/pesquisa/23/24304?tipo=ranking&indicador=24982>. Acesso em: 22 mar. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB da Escola Municipal Polo Mariza Ferzelli**. <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/50004247>. Acesso em: 13 abr. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobrea-ana>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Metas e resultados**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=877763>. Acesso em: 21 mai. 2019

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da Cartilha Upa, Cavalinho!** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CAUDURO, Lenice. **Representações e usos das mídias na escola**: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

COMÊNIO, João Amós. Didáctica magna: tratado da arte universal para ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

COOK-Gumperzs, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: _____. (Org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 27-57.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 15-29. In: (<https://play.google.com/books/reader?id=wqc3DwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT16.w.2.1.119>).

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FERNANDES, Enilda. **Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX**: de Calkins a Lourenço Filho. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

FERREIRA, Marinalva da Silva. **Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ciclo de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Coord.). **Os processos da Leitura e da Escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Diane Mota Mello. **Net Leitura e Net Escrita na prática do professor das séries iniciais**: uma pesquisa-ação na escola pública paulista (2008-2009). 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Google Maps. **Localização geográfica da Escola**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/-18.9145637,-54.8406382/Rua+Paulo+Hildebrand,+41+no+bairro+Jardim+dos+Estados/@-18.9007982,-54.839129,298m/data=!3m1!1e3!4m5!4m4!1m1!4e1!1m0!3e0>>. Acesso em 25 abr. 2019.

GOMES, Suzana dos Santos. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 145-158.

GONÇALVES, Ghisene Santos Alecrim. **Alfabetização em tempos tecnológicos: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Papyrus Educação)

KERSCHER, Ricardo. **Literacia: uma proposta de jogo digital educacional como auxílio no desenvolvimento do sistema alfabético de escrita**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2017.

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

MACHADO, Ana Margarida Chiavaro. **Tablets na educação infantil: tecnologia em sala de aula e seus benefícios para o processo de alfabetização**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. Editora HUCITEC, 1991.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental**. Elaboração Lúgia Regina Klein. Escola Guaicuru *Vivendo uma nova lição*. Caderno da escola Guaicuru 4. Série Fundamentos Político-pedagógicos. Campo Grande, MS: Secretaria do Estado de Educação, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2019.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras**: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MELO, Waisenhowerk; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, vol 8, n. 3, p. 43-59, mai-ago., 2015. Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/1946-9104-2-PB.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Natália Andreoli. **Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização**: análise de políticas públicas educacionais. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos Tarciso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de. **O processo de alfabetização com crianças do ensino fundamental mediado pela lousa digital interativa**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 15-29. In: (<https://play.google.com/books/reader?id=wqc3DwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT16.w.2.1.119>).

PRENSKY, Marc. **Digital Native**, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N. 5, October, 2001. Acesso em: 06 out. de 2018.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. Associação de Pais e Mestre Mariza Ferzelli, E.M.P.E. **Projeto de implantação da Unidade de Inclusão Digital**, 2010.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. Associação de Pais e Mestre Mariza Ferzelli, E.M.P.E. **Termo de Cooperação Técnica N° 00001**, 2010.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório sobre a transferência da Unidade de Inclusão Digital (UID) da Colônia Paredes**, 2013.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**, 2013.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**, 2017.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. E. M. P. Mariza Ferzelli. **Relatório do uso do laboratório de informática**, 2019.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do uso do laboratório de informática da Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli**, 2019.

RIO VERDE DE MATO GROSSO. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n° 089**, 2019. Processo administrativo n° 024/2019. Pregão presencial n° 013/2019.

SANTOS, Ana Paula Cordeiro dos. **Entre o lápis, o papel e a tela: a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes - MG**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

SATO, Milena Aparecida Vendramini. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

SAVIANI, Derneval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Derneval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Derneval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Derneval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derneval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 11-38.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Livreto de Rio Verde de Mato Grosso**. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/>

UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/Livreto_Rio%20Verde%20de%20MT.pdf. Acesso em: 23 mai. 2019

SILVA, Iara Augusta da. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011**. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

SILVA, Iara Augusta da. As contribuições de Comênio, Rousseau e Ferreiro para os estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização (I COMBALF)**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 8 a 10 de julho de 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SOUSA, Robson Pequeno de. MIOTA; Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN 978-85-7879-124-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovic. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovic. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos



**Questionário respondido pelas professoras de 1º e 2º ano do ensino fundamental da
Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli do município de Rio Verde de Mato
Grosso/MS**

Esta entrevista tem por objetivo buscar relatos de professores alfabetizadores que possam contribuir nas análises da pesquisa em execução referente ao uso das mídias na organização do trabalho didático em salas de alfabetização. A pesquisa não tem fins lucrativos.

Nome: _____ Idade: ____ Turma: _____

Data: ____/____/2019

1) Quais os conhecimentos que possui referente as mídias digitais? Participou de alguma formação nesta área?

2) A escola disponibiliza recursos tecnológicos suficientes que possibilita melhorar o desenvolvimento das aprendizagens na leitura e escrita dos seus alunos? Quais? Comente.

3) Tem utilizado as mídias digitais com frequência no cotidiano do trabalho que desenvolve em alfabetizar as crianças? Quais são as mais utilizadas?

4) Na sua opinião, as mídias têm contribuído no processo de alfabetização na organização do trabalho didático? Justifique.

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MARIZA FERZELLI DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos **analisar** as contribuições das mídias digitais utilizadas nas atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, as crianças que participarão dessa pesquisa têm de 5 a 8 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Pólo Mariza Ferzelli, onde as crianças das turmas de 1º e 2º ano serão observadas ao desenvolver suas aprendizagens na leitura e escrita, e para algumas, selecionadas no 2º ano, será proposto experiência de atividades no laboratório de informática para observação mais específica no desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças com a influências das novas tecnologias. Para isso, a pesquisadora fará um Plano de atividade e apresentará à coordenação pedagógica, e termo de autorização dos pais para registro com fotografias e vídeos. O uso da observação e de recursos midiáticos (computador, Datashow, celular e lousa digital) são considerados seguros, tendo em vista que o ambiente é devidamente sinalizado, refrigerado e iluminado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (67) 99994-4965 da pesquisadora Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira.

Caso você participe da pesquisa contribuirá para análises e compreensão da atual organização do trabalho didático no âmbito da alfabetização, com a influência de recursos midiáticos. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes das atividades da mesma. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão disponibilizados a direção da escola e aos professores participantes por meio da entrega de uma cópia da Dissertação. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, pesquisadora Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira.

Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PÓLO MARIZA FERZELLI DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir da participação. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira, no telefone: (67) 99994-4965, Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Cidade, ____ de _____ de _____ 2019.

 Assinatura do menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome completo do pesquisador: Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira.

Telefone para contato: (67) 99994-4965

E-mail: nicer.rv@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C

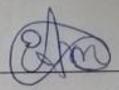
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos

 GOVERNO DO ESTADO
Mato Grosso do Sul

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Edina Amaral de Souza Silva**, diretora, autorizo a realização da pesquisa intitulada **O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MARIZA FERZELLI DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE DE MATO GROSSO/MS (2010-2018)** que tem como pesquisador principal a **professora Odenirce da Costa Rodrigues Oliveira** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da **Escola Municipal Polo Mariza Ferzelli** e terá duração de **6 meses** (a partir de fevereiro).

Rio Verde de Mato Grosso/MS, 19/11/2018.



Edina Amaral de Souza Silva
Escola Municipal Polo Mariza Ferzelli
Criação Lei nº 423/09
Deliberação CEE/MS Nº 10.980 de
17 de Janeiro de 2017.
Decreto Lei nº 712/03 de 10/08/2003
Rua Paulo Hildebrand nº 41
Jardim dos Estados - Rio Verde de MT
Tel: (67) 3292-1043

Edina Amaral de Souza Silva
Diretora Escolar
Portaria 105/2017

APÊNDICE D

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Proposta de intervenção Formação de professores alfabetizadores – Reflexão teoria e práticas na Organização do Trabalho Didático.

Introdução

A educação na sociedade contemporânea necessita de uma nova forma de organização do trabalho didático condizente com as necessidades e os recursos da modernidade e para isso, pensamos que deve iniciar com o fortalecimento de profissionais que com postura política resistam à prevalência da instituição que atenda a um idealismo do capitalismo financeiro, favorecendo interesses da classe dominante. Os conhecimentos históricos sobre o movimento da sociedade são a chave para a resistência aos opressores.

Para Alves (2001, p. 248):

Hoje, numa época dominada pela especialização do saber, a construção de uma nova didática não poderá ser o produto da ação de um intelectual solitário, mas sim, e necessariamente, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas, educadores ou não, que coloquem a educação no centro de suas preocupações.

Uma nova didática não é a proposta deste projeto, mas certamente, será assunto de reflexão e discussão por um grupo de alfabetizadoras engajadas no contexto político educacional que, nos estudos, buscarão a compreensão e análise dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea.

Pensar nos problemas que permeiam a ação educativa no interior da escola, mais especificamente a relação teoria e prática no processo da leitura e escrita de crianças oriundas de escolas públicas, suscitam o interesse de propor ação voltada para a reflexão sobre a organização do trabalho didático das escolas do município de Rio Verde de Mato Grosso, fundamentada em teorias que possibilitam compreender os entraves frequentes na

alfabetização, de forma histórica, considerando que o ser humano se constitui nas relações estabelecidas em um determinado espaço e tempo. Isso nos permite afirmar que, em um contexto socioeconômico de absoluta predominância das TICs na esfera produtiva, bem como nas relações sociais e culturais do mundo moderno, a educação não pode prescindir do fabuloso acervo de recursos tecnológicos disponíveis à sociedade, e por isso mesmo, determinantes para a apropriação de formas atuais de comunicação e de disseminação do conhecimento.

Reconhecidas na organização do trabalho didático, vigente até o momento atual, características tradicionais (simplificação de conteúdos e especialização do conhecimento por meio da divisão do trabalho) originadas com Comenius – podemos afirmar que a tecnologia como o manual didático continua presente como um dos recursos didáticos utilizado para mediar a relação educativa. Mesmo com as mudanças advindas desde a revolução industrial, como as novas tecnologias que estão presentes nas empresas, nas famílias, e na sociedade em geral, na escola permanece o recurso que lhe é pertinente: o manual didático, nesse sentido, por estar ancorada à organização manufatureira, a escola mantém-se resistente e hermética. (ALVES, 2001, p. 241-245).

Objetivo

Propor um Projeto de Intervenção: “Grupo de Estudos de Alfabetização (GEALF)”, com interesse de fortalecer discussões no campo educacional, com foco nas questões que se referem à alfabetização e mais especificamente, as influências das mídias digitais, com compreensão de suas formas históricas, na organização do trabalho didático, nas escolas municipais de Rio Verde de Mato Grosso.

Justificativa

Este Projeto de Intervenção se justifica pelo interesse em elaborar uma proposta que possa estabelecer relações entre teorias e práticas de professores alfabetizadores, sabendo que o espaço escolar não tem contribuído para estudos e reflexões acerca dos problemas educacionais. Há necessidade de que esses profissionais compreendam as formas históricas da organização do trabalho didático, bem como evidenciem os aspectos que contribuem para que a escola mantenha as características predominantemente de trabalho manufatureiro, como afirma Alves (2001, p. 244).

Nas últimas décadas, o ensino da leitura e da escrita tem se caracterizado como algo resumido em atividades puramente mecânicas, motoras, sem a preocupação de considerar a criança, um ser ativo, que estabelece — por meio das relações sociais —, aprendizados úteis às necessidades de sua vida em um determinado tempo histórico. Na organização do trabalho didático na alfabetização, o professor exerce um papel essencial com ações que favorecem o desenvolvimento do processo educativo, e conforme Vygotsky enfatiza:

[...] Os educadores devem organizar todas as ações e todo complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VIGOTSKY, 2007, p. 145).

De fato, a transição dos tipos de linguagens é um processo complexo e pode ser dificultado ao tentar ensinar letras e não a linguagem escrita.

E para que esta linguagem escrita tenha significado para as crianças e desperte nelas o interesse, deve estar em consonância com a linguagem digital que faz parte do seu cotidiano e, nesse sentido, o professor é reconhecidamente o responsável pela transmissão do conhecimento, no contexto escolar. Segundo Bettega (2010), esse conhecimento deve ser discutido e apontar novos caminhos com auxílio das tecnologias que facilitam o acesso às informações, considerando que

Esse mundo globalizado é uma grande sala de aula, em que as informações fluem. Precisamos fortalecer nossa formação tornando sólida a informação, com o conhecimento completo daquilo que vai mudando. Os cursos e principalmente os seminários permitem que o professor aproprie-se cada vez mais dessas novas tecnologias e as utilize no processo ensino e aprendizagem (BETTEGA, 2010, p. 115).

Certamente, os momentos destinados à discussão teórica, além de fortalecer práticas e o compartilhamento de experiências e saberes, possibilita reflexões acerca das políticas educacionais. É um momento produtivo que favorece o pensar conjuntamente a influência, possibilidades e limites na utilização das tecnologias de informação e comunicação, já que estas vêm sendo constantemente modificadas para atender as necessidades da sociedade e, no entanto, [...] “É preciso que as escolas — de todos os graus e níveis de ensino — acordem para

a incorporação desses movimentos no cotidiano de seus cursos. Ou, como diz Umberto Eco, ficarão estagnadas e condenadas à obsolescência” (KENSKI, 2012, p. 127).

Metodologia

A partir do fato de que o conhecimento se dá por meio das relações sociais em um determinado espaço e tempo, o GEALF oportunizará estudos com aporte teórico em uma perspectiva que explica a forma histórica do conhecimento.

Em um primeiro momento, será apresentada a proposta à Secretaria Municipal de Educação e posteriormente, enviar convites às professoras alfabetizadoras.

O GEALF será desenvolvido por meio de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Universidade.

Os encontros serão realizados mensalmente, com 8h de duração, totalizando uma carga horária de 80h, sendo 6 encontros presenciais e 4 a distância, ou seja, 48h presenciais e 32h a distância, com certificação aos que atingirem 75% de presença.

Os encontros acontecerão de julho a dezembro/2020.

Os textos teóricos selecionados para discussão nos encontros serão enviados com antecedência pelos e-mails dos participantes.

Ao término dos estudos, será elaborada pelo grupo, uma proposta para as salas de alfabetização do município, que norteará os encaminhamentos pedagógicos na organização do trabalho didático.

Cronograma

AÇÃO/ETAPA	2020					
	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Apresentação da proposta	X					
Encontros Presenciais	X	X	X	X	X	X
Elaboração da Proposta para turmas de alfabetização						X
Certificação						X

Estrutura Curricular da Proposta de Intervenção

Unidade/ Carga Horária	Tema	Bibliografia
1º Encontro 8h	Apresentação dos resultados da pesquisa da autora; A organização do trabalho didático na escola moderna	OLIVEIRA, Odenirce da Costa Rodrigues. O uso das mídias na organização do trabalho didático na alfabetização na escola Mariza Ferzelli do município de Rio Verde de Mato Grosso/MS no período de 2010-2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. ALVES, Gilberto Luiz. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
2º Encontro 8h	Percurso histórico da Alfabetização; Discurso eivado no senso comum no processo do ensino e aprendizagens na alfabetização.	MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004. KLEIN, Lúcia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
3º Encontro 8h	Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos de ensino	MORTATTI, Maria do Rosário longo. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
4º Encontro 8h	A produção da escola pública contemporânea	ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande/MS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
5º Encontro 8h	As influências das tecnologias digitais na alfabetização de crianças.	COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação)
6º Encontro 8h	Proposta para turmas de alfabetização	KLEIN, Lúcia Regina. Cadernos da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul. 2000.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande/MS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital.** São Paulo: Cortez, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Papyrus Educação)

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental.** Elaboração Lígia Regina Klein. Escola Guaicuru *Vivendo uma nova lição*. Caderno da escola Guaicuru 4. Série Fundamentos Político-pedagógicos. Campo Grande, MS: Secretaria do Estado de Educação, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes: 2007.