

ADRIANA BREVES LIMA

**FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
E SUAS REPERCUSSÕES
NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

FLORIANÓPOLIS/SC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA:

ADRIANA BREVES LIMA

**FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
E SUAS REPERCUSSÕES
NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação aprovada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação

Linha de pesquisa:UDESC
- SC.

Orientador(a):

.....
.....

FLORIANÓPOLIS – SC

ADRIANA BREVES LIMA

**FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
E SUAS REPERCUSSÕES
NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de Pesquisa: Educação, comunicação e tecnologia - UDESC/CEAD - SC.

Banca examinadora:

Orientador(a): _____

Prof^a Dr^a Martha Kachny Borges
UDESC-FAED

Membro _____

Prof^a Dr^a Alba Lucia Battisti de Souza
UDESC-FAED

Membro _____

Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Rizzati
UFSC

Membro _____

Prof^a Dr^a Geovana Lunardi
UDESC-FAED

Florianópolis, agosto de 2009

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS pela possibilidade de ter uma família maravilhosa que muito me apoia.

Ao meu companheiro, por acreditar muito em mim.

À minha mãe, pela força que sempre representou em minha vida.

Às minhas irmãs (quase filhas), pelo amor que me dedicam.

A meu pai (in memoriam), que me ensinou que coisas boas sempre estão para acontecer.

À minha orientadora Martha K. Borges, pela dedicação, seriedade e paciência durante todo o percurso deste trabalho.

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho aos meus amados filhos
Lucas e Bia. Sem dúvida alguma, minhas
melhores produções.**

RESUMO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa que procura investigar as possíveis repercussões que um curso de formação inicial, o Curso de Pedagogia a Distância, promoveu na prática docente de professores alfabetizadores. O principal objetivo da pesquisa é contribuir para a discussão e o aprimoramento da modalidade a distância, entendendo que os saberes docentes construídos pelos professores alfabetizadores na sua prática e através de sua formação docente, fundamentada na metodologia a distância e nas tecnologias, compreende a escrita como uma das tecnologias intelectuais da atualidade, assim como seus diversos usos se fizeram e fazem presentes em diferentes culturas e períodos históricos. Neste sentido, a pesquisa, do tipo estudo de caso, se realizou junto a oito professores egressos do curso e que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, através de questionários com questões abertas.

Palavras- chaves: alfabetização – formação de professores – educação a distância.

ABSTRACT

The present dissertation to investigate the possible repercussions that an *initial course of formation*, the Distance Course of Pedagogy, has promoted into the docent practice of alphabetizers teachers. The main objective of the research is to contribute for the discussion and improvement of the distance mode, understanding that the docent knowledge built by the alphabetizers teachers into their practice and through their docent formation reasoned into the distance methodology and into technologies, includes the writing as one of the intellectual technologies of the present days, as well as their different uses have been presented in different cultures and historical periods. The research was made by interviewing eight egress teachers from the course, who actuates for the Municipal Education System of Florianópolis, through questionnaires with open questions.

Key-words: Alphabetization – Teachers formation – Distance education.

LISTA DE SIGLAS

CEAD: CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EAD: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

SAEB: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

UNESCO: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A
CIÊNCIA E A CULTURA

PROUNI: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - ANEXO 1 - DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005

ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO

ANEXO III - GRADE CURRICULAR – Séries Iniciais

ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	16
1 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS BASEADAS EM EPISTEMOLOGIAS DISTINTAS: UM NECESSÁRIO OLHAR SOBRE POSSÍVEIS ANCORAGENS DA AÇÃO DOCENTE DO GRUPO INFORMANTE DE PESQUISA	16
1.1 PRÁTICAS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: MÉTODOS SINTÉTICOS CENTRADOS NA EXERCITAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	16
1.2 AS TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS EMPIRISTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ALFABETIZADORA	20
1.3. BASES DO PENSAMENTO DE EMÍLIA FERREIRO PARA A ALFABETIZAÇÃO	25
1.3.1 A teoria de Piaget	28
1.3.2 Influência do construtivismo no trabalho de alfabetizadores brasileiros	33
1.4 PRÁTICAS SOCIOINTERACIONISTAS DE BASE VIGOTSKIANA: A VERTENTE SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	36
1.5 O FENÔMENO DO LETRAMENTO	45
1.5.1 Relação entre alfabetização, letramento e escolarização	51
CAPÍTULO II	55
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS	55
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EAD	55

2.2 CONHECENDO O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UDESC.....	62
2.2.1 Referencial teórico do curso	73
2.2.2 A disciplina de alfabetização	77
CAPÍTULO III	
3 - O PERCURSO DA PESQUISA	86
3.1 METODOLOGIA	86
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.3 ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS	89
CAPÍTULO IV	92
4 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	92
4.1 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO COLETADO	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	126
ANEXO I - ANEXO 1 - <u>DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005</u>	127
ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO	139
ANEXO III - GRADE CURRICULAR – Séries Iniciais.....	140
ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	142

INTRODUÇÃO

Ingressei na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como orientadora educacional no ano de 1995 e, desde então, me deparo com algumas dificuldades na escola no trato com a alfabetização.

A rede municipal procura diminuir a cada ano, além do fracasso escolar, o índice de reprovação nas séries iniciais.

Esta preocupação tem sido alicerçada no fato de que os índices relativos à alfabetização no Brasil ainda são muito críticos. Uma das estratégias utilizadas para resolver a situação tem sido a da capacitação de professores que atuam nas classes de alfabetização. Vários são os aspectos levados em conta: a qualidade da prática docente e, a ela intimamente relacionadas, a formação desses profissionais e suas condições de trabalho.

A oferta de vagas para a segunda turma do curso de Pedagogia a Distância a Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2001, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, possibilitou a 43 professores de Educação Básica uma formação em nível superior. Desta forma, estes professores puderam aliar a formação profissional ao exercício de sua função docente.

Admitida na UDESC nessa época, através de processo seletivo, como professora da disciplina de “alfabetização” do curso, tivemos a oportunidade de conhecer as nuances e peculiaridades da modalidade a distância, participando como co-responsável da elaboração do material impresso.

Atuar como professora de um curso voltado à formação docente e, ao mesmo tempo, interagir com professores que atuam na escola, acompanhando os avanços e os recuos, foram determinantes para o desencadeamento em mim do desejo de debater especificamente a formação do professor

alfabetizador em um curso com características e contornos tão diferenciados. Ao definirmos um objeto de investigação, o fazemos também a partir das experiências até então construídas

Enfatize-se que as indagações do trabalho não estão voltadas à necessidade de analisar o nível ou a qualidade do curso, nem tampouco estabelecer comparações com os cursos presenciais de Pedagogia. O que nos interessa, na qualidade de professora de alfabetização e, posteriormente, de pesquisadora, é investigar as percepções dos alunos egressos sobre a formação universitária recebida e as repercussões dessa formação em seu trabalho em sala de aula.

De acordo com Fontana (2000), as pesquisas sobre formação de professores têm evidenciado diversos recortes, diferentes enfoques e uma grande variação de métodos e técnicas empregados, dada a complexidade da temática de estudo. As pesquisas têm dado espaço aos professores para se manifestarem, de modo a poderem livremente colocar suas percepções em torno da formação e do exercício da profissão. Ao “dar voz” aos professores, os pesquisadores podem perceber a complexidade das práticas pedagógicas.

Considerada em diversos países como uma alternativa já implantada para a formação de profissionais que atuam em determinada área, mas sentem necessidade de maior qualificação, no Brasil também se entendeu que este sistema de educação poderia representar para os professores um instrumento de qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais de seu nível de atuação.

Nesse contexto, este processo de formação poderia ser definido como uma prática de aprendizado em serviço, em que o agente, ao mesmo tempo aluno e professor, reflete sobre a sua própria experiência, ampliando-a com novas informações e conhecimentos.

O processo de qualificação tem como princípio a autonomia do profissional, aceitando que cabe a ele definir a trajetória do processo de aperfeiçoamento e ao serviço o desafio de se ajustar às suas possibilidades e exigências de qualificação. Isto é, trata-se de juntar prática e aprendizado, ou, tornar completa e significativa a ação educativa com a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos.

Freire (1980) afirma que “[...] a teoria sem a prática é palavra oca [...]”; por outro lado, a prática sem a teoria pode se tornar puro ativismo. Assim, o profissional que tem a possibilidade de fazer uso da teoria, tendo a sua própria prática como objeto de análise, terá boas condições para mobilizar conhecimentos no intuito de repensar e refazer o seu trabalho de maneira mais eficaz.

Para o professor alfabetizador, a possibilidade de tal reflexão, tanto quanto a atualização dos processos pelos quais a ação docente se dá, pode significar rompimento com velhos paradigmas e definição de estratégias desafiadoras que subsidiem o enfrentamento das adversidades presentes no cotidiano escolar

O fato de ser educadora da rede municipal de ensino e, paralelamente, exercer atividades de docência no curso de graduação em destaque provocou-me o interesse em investigar as repercussões propiciadas por este tipo de formação acadêmica, de natureza diferenciada (justamente pela característica da prevalência a distância), à ação teórico-metodológica dos professores que atuam na fase inicial do processo escolar.

Objetivo do trabalho é investigar se um curso a distância - que pressupõe a utilização de novas tecnologias e a inserção num tempo histórico marcado por mudanças em termos de exigências sociais e de recursos informacionais - efetivamente tem possibilitado a seus egressos mudanças concretas em sua prática docente como alfabetizadores.

Os sujeitos da pesquisa são 43 professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. A amostra é composta por oito professoras, sendo todas alunas egressas da turma 2º do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Os critérios para seleção da amostra levaram em conta dois fatores: atuar em classes de alfabetização (séries iniciais do ensino fundamental) e trabalhar em escolas públicas do município de Florianópolis. Essa amostra representa 20% dos pedagogos graduados que no ano de 2004 integravam o quadro de magistério da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho foi realizada uma pesquisa de campo junto às professoras selecionadas. Utilizaram-se entrevistas com questões abertas, Pelo prisma da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, um procedimento que vem sendo utilizado há muitos

anos em diversas investigações, principalmente nas áreas de Sociologia, Psicologia, Direito, etc. Trata-se de uma forma particular de estudo que permite inicialmente fornecer explicações diretamente quanto ao caso, além de outros elementos que marcam o contexto.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica proposta por Bardin (1977), específica para análise de conteúdos. Segundo Triviños (1990), essa análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, a obter indicadores, qualitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens. Para este autor, a análise se deve basear nos seguintes pontos: resultados alcançados no estudo; fundamentação teórica e experiência pessoal do pesquisador. Este último ponto é mais evidente neste caso, visto tratar-se de uma integrante do quadro técnico da organização estudada.

A investigação tem como objetivo geral verificar se os conhecimentos adquiridos na formação superior a distância permitem aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Florianópolis dialogar com a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar.

Pela pesquisa, pretendemos saber das alunas egressas da segunda turma do curso de Pedagogia a Distância da UDESC as repercussões ou influências do referido curso em sua atividade de professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino de Florianópolis.

A relação teoria e prática, no caso específico do curso em questão, se dá no exercício da função, o que facilita, em certa medida, investigar a articulação entre os saberes construídos. A idéia é “dar voz” aos sujeitos dessa investigação sobre a formação acadêmica de contornos peculiares próprios de um curso a distância. Este trabalho tem como perspectiva contribuir para a reflexão dos próprios professores sobre suas ações e as condições que contribuem para a sua prática docente e como influem no modo como procedem.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro será dedicado a uma discussão acerca dos eixos epistemológicos que embasam as práticas de alfabetização. No segundo, focalizar-se-ão o processo de formação

empreendido pela UDESC, suas bases epistemológicas e sua organização curricular, destacando o enfoque dado à disciplina de alfabetização.

No terceiro capítulo serão apresentados os dados e a análise da pesquisa.

Por último, as conclusões, as referências utilizadas e os anexos.

CAPÍTULO I

1 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS BASEADAS EM EPISTEMOLOGIAS DISTINTAS: UM NECESSÁRIO OLHAR SOBRE POSSÍVEIS ANCORAGENS DA AÇÃO DOCENTE DO GRUPO INFORMANTE DE PESQUISA

Serão apresentadas, como ponto de partida, algumas concepções que ao longo dos tempos vêm fundamentando a prática alfabetizadora de muitos professores.

São pressupostos que estão presentes nas práticas desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino de alfabetização, que orientam o trabalho docente na escolha de conteúdos, procedimentos metodológicos e formas de avaliar esse processo.

1.1 PRÁTICAS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: MÉTODOS SINTÉTICOS CENTRADOS NA EXERCITAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Mais do que mera crítica aos enfoques metodológicos e propostas teóricas sustentadas nas práticas de alfabetização tradicionais, se faz necessário o conhecimento de suas possibilidades e limites. Esta discussão não é nova. Temos percebido que o método excessivamente repetitivo tem vigorado da antiguidade aos nossos dias. Quer-nos parecer então que pela sua permanência nas discussões voltadas à aquisição da leitura e da escrita, mesmo sofrendo muitas críticas, os postulados clássicos de alfabetização ainda se fazem presentes dos professores, em razão da segurança que lhes passam em aplicá-los e pela certeza de sua eficácia.

Revestidos de nova roupagem e misturados nas práticas educativas, torna-se por vezes complicado identificá-los, pois, na tentativa de atender às determinações dos órgãos centrais de educação, os professores mesclam suas práticas com diferentes concepções pedagógicas, ora atendendo às orientações das secretarias de educação com propostas consideradas inovadoras, ora retornando aos velhos métodos cartilhescos.

De acordo com o que afirma Saviani, "enquanto os profissionais das escolas oscilam entre formas tradicionais de ensino e formas 'inovadoras' adotadas pelos órgãos diretores, perde-se a finalidade do trabalho educativo" (SAVIANI, 1997, p. 128).

As dificuldades advindas da ausência de uma didática para alfabetização, associada ao modelo construtivista bastante difundido nas últimas décadas nas escolas brasileiras, vêm abrindo espaço para a apresentação de propostas que retomam antigos métodos sintéticos, o que nos leva a optar por tratar, ainda que brevemente, desta temática.

Situar os métodos de alfabetização no contexto educacional brasileiro significa entender das condições históricas e sociais em que foram criados e com quais objetivos.

Os métodos tradicionais de alfabetização se fundaram no sistema educacional brasileiro quando a escola passou a ter de criar formas de atender um grande contingente de crianças num mesmo tempo e espaço (MORTATTI, 2000).

Durante mais de um século, estes métodos foram considerados pelos professores recursos eficazes. Por esse motivo, ocupavam um lugar de destaque no processo inicial de alfabetização.

Para entendermos um pouco melhor as práticas escolares permeadas pelos métodos tradicionais de alfabetização, seus limites e possibilidades, vale revisar, brevemente, alguns aspectos que os caracterizam e, sobretudo, examinar a tendência epistemológica subjacente a estas práticas pedagógicas.

Os métodos tradicionais podem ser divididos em dois grupos: os sintéticos e os analíticos. Trataremos aqui, mais especificamente, dos métodos sintéticos, por sua prevalência na prática de muitos professores alfabetizadores até os dias atuais.

Os métodos sintéticos dividem-se em processo alfabético, fônico e silábico. Começam pelas partes menores da língua (letras, fonemas, sílaba), para chegar nas unidades consideradas maiores e mais significativas (frases, textos, palavras).

O método alfabético, ou de soletração, é um dos mais antigos e há menções ao seu uso desde a antiguidade (ARAUJO, 1995). Sua principal característica é a soletração, já que tem como unidade a letra. Consiste na decoração oral das letras do alfabeto; a seguir, seu reconhecimento em pequenas sequências; por fim, as letras isoladas. Sem qualquer relação estabelecida entre a escrita e a fala, memoriza-se o máximo de combinações silábicas possíveis que o professor oferece por meio de um silabário.

Apesar das pesadas críticas a este método, há vários dados sobre sua utilização no Brasil no século XIX (MORTATTI, 2000), com críticas à sua falta de sentido, mas até hoje há menções ao seu uso (MORTATTI, 2000).

O método fônico surgiu para desbancar o método alfabético. Segundo Morais (1996), este método nasceu da constatação de que as crianças sentem dificuldades em associar o nome das letras com seus respectivos sons para obter a pronúncia das palavras. Por meio deste procedimento, são apresentadas inicialmente as vogais e depois as consoantes. Como estratégia de ensino, o professor trabalha primeiro os sons mais simples, para só num segundo momento chegar aos mais complexos. Seu principal objetivo consiste em focalizar as relações entre som e letra. Neste caso, cada letra é aprendida como um fonema, que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Na maioria das vezes, apresentam os sons a partir de uma palavra significativa, de uma palavra que representa um som ou imagem de um personagem associado a um fonema, a uma história, para dar sentido à apresentação dos fonemas.

No método silábico, o acesso é direto à sílaba, diferente do método fônico. Nele, a principal unidade a ser analisada é a sílaba. Seguindo uma escala do mais fácil para o mais difícil, o professor apresenta aos alunos, num primeiro momento, as sílabas simples e, posteriormente, as complexas. Nas cartilhas e livros didáticos pautados nos métodos silábicos, geralmente são utilizadas palavras-chaves com o intuito de apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas em famílias silábicas. Estas são

recompostas para formar novas palavras e frases fazendo uso das sílabas estudadas.

A prática de ensino da língua escrita engendrada nessa perspectiva utiliza a cartilhas como eixo condutor do trabalho pedagógico, que, em geral, representam uma opção metodológica que define os procedimentos que o professor utilizará em sala de aula.

O segundo grupo de métodos, os analíticos, parte do todo para as partes e procura romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes métodos defendem a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Eles tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, com base no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes possam realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

A proposta de variar estratégias utilizando vários procedimentos é comum na prática de muitos alfabetizadores que, sem a clareza dos pressupostos que sustentam esta prática, se justificam buscando um ponto de intersecção entre o que julgam ser antigo, embora proveitoso, com o que lhes parece atual e apropriado para atender às novas tendências pedagógicas no trabalho de alfabetização.

No entanto, não se pode perder de vista que, mesmo fazendo uso de variações, os métodos tradicionais de alfabetização se fundamentam, de modo geral, em uma visão empirista-associacionista de aprendizagem, cujos processos básicos se concentram na percepção e na memória.

A partir desse antigo marco epistemológico, os professores alfabetizadores foram massivamente treinados, ao longo da história, para garantir o aprendizado da leitura e da escrita.

Buscando entender o impacto e as implicações dos postulados empiristas na prática pedagógica de alfabetizadores, trataremos, a seguir, de suas principais características.

1.2 AS TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS EMPIRISTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ALFABETIZADORA

De modo geral, existem muito pontos comuns aos métodos tradicionais de alfabetização, dentre eles a base epistemológica empirista que os sustenta. O empirismo é uma corrente filosófica que considera as características do homem como consequência da experiência sensorial.

Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que as funções intelectuais possam ser acentuadamente influenciadas pelas experiências vividas por uma pessoa e pela capacidade inata que possui de formar associações entre estímulos e respostas.

É possível perceber claramente as implicações desta abordagem na prática da pedagogia tradicional, que supervaloriza o ensino, secundarizando o papel de quem aprende, já que nesta visão o aluno é, em princípio, alguém que nada sabe, corroborando a tese do filósofo inglês Jonh Locke (1986 b), que afirma que o homem ao nascer é tabula rasa, e o conhecimento humano começa a ser construído concomitantemente com a experiência sensível do sujeito.

Buscando respostas para a questão de como adquirimos o conhecimento, Locke concluiu que as combinações entre sensação e imagens ocorrem juntas em nossa mente, governadas por leis de associação e que o conhecimento é produto de interação com o ambiente.

As idéias do autor abriram caminho para que psicólogos e educadores enfatizassem a importância do ambiente para a educação, dando origem à concepção behaviorista de aprendizagem, que tem Watson e Skinner como grandes defensores.

Pela perspectiva desta tendência epistemológica, o sujeito se apropria do conhecimento a partir de suas próprias experiências como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento.

A teoria empirista se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como estímulo-resposta. Esse modelo define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por respostas certas. A hipótese subjacente

a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informação, as mais simples e parciais possíveis, e que devem ir se acumulando com o tempo (WEISZ.1999, p. 27).

Os postulados do behaviorismo revelam-se, na prática pedagógica tradicional, por meio da supervalorização do papel do professor como detentor do saber, cabendo a ele avaliar e julgar os erros dos alunos e, ainda, vigiar comportamentos inadequados.

Neste paradigma, a aprendizagem é confundida com memorização de conteúdos desarticulados, que se dá por meio da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e é estimulada por elogios, que servem de reforços positivos, ou por notas baixas, castigos, que representam os reforços negativos.

Os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam de qualquer ligação com a vida do aluno e muito menos com a realidade social.

O trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina são valorizados como garantia de apreensão dos conhecimentos.

A escola é, portanto, uma agência controladora que conserva ou modifica padrões de comportamento desejáveis e aceitos pela sociedade.

No caso específico da alfabetização, a influência dos fundamentos do empirismo behaviorista ainda hoje é percebida nas práticas pedagógicas de muitos professores.

Este fundamento reduz a linguagem e a aquisição do conhecimento ao nível da percepção. De acordo com Barbosa (1994), os empiristas acreditavam que a percepção era uma capacidade que dependia apenas dos órgãos dos sentidos.

A linguagem era vista dentro de uma concepção estruturalista, que vê a língua como um sistema autônomo, externo ao indivíduo, independente das relações sociais.

No dizer de Braggio (1992, p. 8), para os linguistas estruturalistas a linguagem é:

um sistema que pode ser quebrado em constituintes menores sem levar em conta a maneira com que estes constituintes interligados são usados em comunicações orais. Não dá nenhuma atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem, ao contexto onde é produzida.

Esta concepção indica práticas de alfabetização fundadas em um processo mecânico de aquisição da leitura e escrita.

Voltado às características gerais do sistema gráfico da língua portuguesa, o foco se concentra nas possíveis relações entre unidades sonoras e gráficas do sistema de escrita.

Por meio da internalização de padrões de correspondência entre som e letra, o trabalho se inicia com as chamadas relações regulares¹ que apresentam uma relação biunívoca entre som e grafia, para depois alcançar os considerados mais difíceis e irregulares, pelas múltiplas relações entre sons e letras que apresentam.

Leitura e escrita, como elementos dessa prática, decorrem de ações isoladas e de cunho meramente escolarizante. Os textos apresentados são escolhidos pelo professor, ou retirados de cartilhas, apenas para atender às necessidade de ensino dos fonemas e grafemas, o que os torna sem conteúdo, fragmentados e artificiais, já que se destinam unicamente à fixação de grafemas já estudados.

Amâncio (2002, p. 14), ao analisar as cartilhas como recurso pedagógico, ressalta:

A maioria dos estudos referentes à cartilha trata-a como um material no mínimo questionável (Barbosa, 1990; Bettelheim, 1984; Soares, 1991; Tasca & Poersch, 1986; Votre, 1986;

¹ O sistema comporta dois tipos de relações: a) as *relações biunívocas* que constituem situações de regularidade; quando uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /p/ é representada sempre pela unidade gráfica (letra p); e a letra p só representa a unidade sonora /p/; b) as *relações cruzadas ou irregulares*; quando uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã (*irmã*), por am (*samba*), por na (*manga*) e vice-versa; uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra r pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em *rato*; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em *aranha* (FARACO, 2005, p. 15).

Braggio, 1992). Apontam-se como mazelas da cartilha, principalmente, a linguagem artificial, a pobreza lexical e sintática, além das impropriedades socioeconômicas, lingüísticas e culturais que interferem, seriamente, na produção escrita das crianças por constituir o primeiro (e às vezes o único) modelo a que a criança tem acesso (AMÂNCIO, 2002).

O componente gramatical assume precedência sobre o semântico. Para memorizar as regras gramaticais, repetem-se exercícios de fixação. Por conseguinte, surgem textos sem nenhuma coesão, com frases soltas e desarticuladas.

Quando o professor tem em mente uma concepção de aprendizagem baseada na relação entre estímulo e resposta, é comum no trabalho com a alfabetização, por exemplo, ditar palavras estudadas em sala de aula, ou aquelas cujas grafias foram fixadas, para verificar o domínio que o aluno tem das famílias silábicas já por ele conhecidas.

O ditado gira em torno apenas de palavras já “treinadas”, pois, neste caso, a possibilidade de erro é menor. Esta atividade se encerra, geralmente, com a avaliação do professor que atribui uma nota ou um conceito a partir da quantidade de palavras escritas corretamente pelas crianças. Percebe-se, nisso, a ênfase sobre os fonemas e grafemas (sons e letras), desconsiderada a linguagem escrita como linguagem em uso efetivo.

Segundo os pressupostos comportamentalistas, a aprendizagem é resultado da maturação biológica, somada às experiências adquiridas pelo sujeito. O professor, com seu trabalho pedagógico, obterá sucesso se conseguir estabelecer situações propícias a um ensino pautado em estímulos e respostas corretas, eliminando o erro.

Os métodos tradicionais estão, portanto, associados a uma concepção de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas, implicando um processo de aquisição da linguagem escrita desvinculado do contexto social.

Os cursos de formação docente que reduzem sua proposta em métodos e técnicas sem, com isso, propiciar a análise dos pressupostos teóricos que sustentam estes procedimentos, acabam por levar os que se

encontram nos bancos escolares a uma concepção distorcida e parcial da natureza das funções da língua escrita em nossa sociedade.

Estas práticas pedagógicas, de acordo com Smolka (1988), "não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam". Descontextualizadas e trabalhadas sem sentido, tais práticas transformam-se num instrumento de alienação e dominação que se traduz em fracasso escolar, sobretudo para as crianças pertencentes às classes populares. Em relação a isso, Zaccur faz os seguintes questionamentos:

Como submeter crianças, que se afirmam progressivamente como produtoras de linguagem, a métodos mecânicos de alfabetização, voltados para decifração e calcados no adestramento? Não seria impeditiva essa desconstrução do que a criança vinha construindo como produtora da linguagem? E não estaria aí uma explicação possível para o sempre presente fracasso escolar? (REGINA LEITE GARCIA, 2001, p. 21).

Por outro lado, há de se ter em mente que a invisibilidade metodológica é um fator de insegurança para os professores que, abandonados à sua própria sorte, se perguntam: E agora, como fazer? São os dilemas metodológicos que permanecem nas concretizações que eles têm de realizar em seu cotidiano; afinal, se nas concepções anteriores os alfabetizadores se valiam de um método concretizado em um manual para ensinar seus alunos a ler e a escrever, de uma hora para outra, dadas as inovações pedagógicas, passaram a não mais contar com essa ferramenta de trabalho.

Esta situação remete à teoria da curvatura da vara, destacada por Dermeval Saviani: se temos uma vara encurvada e queremos que ela fique reta, a curvamos toda para o outro lado, para que depois ela fique na posição vertical. Este é um movimento que comumente acontece no contexto educacional brasileiro.

No caso da alfabetização, com o surgimento do construtivismo, rompeu-se com os métodos; num momento seguinte, vendo-se que não era nada disso, já que as crianças continuavam sem saber ler e escrever, voltou-se

a curvar a vara para o outro lado, retornando, então, aos velhos procedimentos, que têm atualmente o método fônico como principal representante.

Na próxima seção serão abordados os motivos que fizeram com que o método fônico de alfabetização voltasse à tona nas discussões relacionadas à aquisição da linguagem escrita no cenário educacional brasileiro atual.

1.3. BASES DO PENSAMENTO DE EMÍLIA FERREIRO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de novas teorias de aprendizagem trouxe grandes contribuições para a educação. No que se refere à alfabetização, muitos teóricos se debruçaram para estudar e investigar a aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre eles, destaca-se Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina que, com significativa profundidade, estudou o processo de aquisição da leitura e da escrita na criança, baseando-se na teoria cognitiva de Piaget.

Em parceria com Ana Teberosky, Emilia Ferreiro fez das crianças latino-americanas pertencentes à classe média e baixa de alguns países do continente americano o público-alvo de seu objeto de pesquisa sobre a aquisição da leitura e da escrita. A ambas as pesquisadoras o que importava era perceber como essas crianças construíam o conhecimento, independentemente dos métodos utilizados pelas escolas. Tal investigação resultou numa de suas principais obras: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979/19860). A obra foi traduzida para o português com o título: *A psicogênese da língua escrita*.

A referida obra registra, a partir do trabalho experimental das autoras com crianças de quatro a seis anos, a explicação do processo e das formas pelas quais a criança aprende a ler e a escrever.

Moll (1996) especifica que o projeto das pesquisadoras teve como princípios norteadores a não-identificação da leitura com decifração ou cópia de um modelo. As autoras tinham como meta identificar progressos conceituais com avanços não-resultantes da decifração da exatidão da cópia; para elas; o

que interessava era como as crianças entendiam a leitura e a escrita a partir de suas hipóteses.

Por essa hipótese, a criança é concebida como sujeito ativo, que procura compreender a natureza da linguagem à sua volta e, a partir disso, formula suas próprias hipóteses, busca criar suas próprias regras para compreender e representar o sistema da escrita. Isto significa dizer que a criança é sujeito de seu processo de aprendizagem.

A alfabetização, a partir da psicogênese, parte de uma nova concepção de sujeito e de conhecimento, construídos na interação do ser humano com o meio. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) assim expressam a nova concepção:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia de forma ativa. Ele procura solucionar as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que é capaz de construir suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Em outras palavras, quando uma criança escreve tal como acredita que deveria ser, ela está oferecendo um valioso documento que precisa ser interpretado.

Para Ferreiro (2000), a criança inicia o processo de alfabetização bem antes de entrar na escola. Antes disso, ela já é capaz de classificar, ordenar, comparar, reformular, antecipar, comprovar e formular hipóteses, isso de acordo com seu nível de desenvolvimento. A autora afirma que um texto escrito por uma criança pode ser interpretado de duas maneiras distintas: 1) os aspectos figurativos, que dizem respeito ao traçado, à orientação da grafia e à presença de formas convencionais de escrita; e 2) os aspectos construtivos, voltados ao que a criança pretendeu representar com sua escrita e como ela chegou a essa representação. São esses aspectos que permitem propor uma psicogênese na evolução da escrita na criança.

Ferreiro e Teberosky (1985) caracterizam tal evolução por meio de períodos ou níveis de desenvolvimento: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, e alfabético.

Nível pré-silábico: caracteriza a distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico. É atividade, portanto, do sujeito que tem como finalidade encontrar parâmetros que diferenciem as marcas gráficas. A distinção entre desenhar e escrever é de fundamental importância, ainda que não sejam utilizadas marcas gráficas que correspondam às letras do alfabeto, podendo referir-se às marcas gráficas convencionais ou não como elementos para representar sua escrita. Antes de as letras ou marcas/gráficas se tornarem outro sinal, o sujeito dá significado ao que está escrito, estabelecendo uma relação entre os textos e os objetos próximos ao texto escrito, mesmo que o texto não tenha relação com tais objetos. Ao interpretar este tipo de escrita neste período, é preciso atentar que no texto está escrito o nome dos objetos próximos ao texto, que pode ser tanto o objeto real como a sua representação através de desenhos ou gravuras.

Nível silábico: caracteriza-se pelo estabelecimento de condições formais daquilo que pode ser lido ou interpretado. A criança parte do princípio de que é preciso um critério de variação intrafigural. A criança explora então critérios que lhe permitem variações sobre o eixo qualitativo ao variar o repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra e de um eixo quantitativo para variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, de forma a obter escritas diferentes. Neste período, a criança pode ainda produzir suas escritas, estabelecendo correspondência entre o que escreve e os objetos significantes representados por ela na escrita, como, por exemplo: objetos maiores, com mais letras; objetos menores, com menos letras. “E isso é assim porque o signo que expressa um objeto não é, ainda, a escrita de uma forma sonora” (FERREIRO, 1985. p. 261).

Nível silábico alfabético: é a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro nível. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra

escrita (sílabas). Nesse momento, inicia-se a idéia de fonetização da escrita da criança. Este período evolui até chegar a uma relação rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é de fundamental importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras a serem utilizadas e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras.

A hipótese silábica, porém, cria suas próprias condições de contradição. São muitos os conflitos com os quais a criança se depara na busca por soluções apoiadas nas soluções encontradas nos níveis anteriores. No entanto, existem conflitos para os quais o sujeito não encontra correspondência em fases anteriores. Uma delas é a contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve ter para ser considerada interpretável. Por exemplo, o monossílabo deveria ser escrito com uma única letra, mas, se coloca uma letra só, o escrito não pode ser lido, ou seja, não é interpretável.

Nível alfabético: o processo que se compreende por psicogênese da escrita na criança é a apropriação dos princípios do sistema alfabético, ou seja, é o momento em que a criança consegue compreender efetivamente as normas que regem a língua escrita alfabética. A partir daí, a criança passa a lidar com o sistema de escrita alfabética simbolicamente. Aplica suas hipóteses e, de modo geral, encontra aceitação socialmente no tocante às suas produções.

1.3.1 A teoria de Piaget

O que embasou as pesquisas de Ferreiro e Teberosky para desenvolver seus estudos em torno da psicogênese da escrita foi a teoria piagetiana, no que trata em particular do processo de equilíbrio.

Já que nesta seção nos propusemos tratar da pesquisa de Ferreiro e Teberosky e sua influência no trabalho de muitos professores alfabetizadores, faz-se necessário destacarmos questões pontuais a respeito do conceito de equilíbrio, presente na obra de Piaget.

Piaget explicou, em sua teoria, os processos cognitivos, de modo geral aplicados a qualquer processo de aquisição de conhecimento, ao passo que as autoras utilizaram o processo de equilibração apenas para analisar a língua escrita. Fazendo uso das palavras delas:

Compreender a teoria de Piaget dessa maneira não supõe que ela seja aceita como dogma, mas assim, precisamente, como teoria científica; uma das maneiras de provar sua validade geral é tratar de aplicá-la em domínio ainda inexplorado (...) utilizar esse marco teórico para engendrar novas hipóteses e evidenciar novos observáveis... (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 28).

Piaget entende a equilibração como fator central do desenvolvimento mental como autorregulação, que permite a passagem de um nível de conduta para outro, caracterizando a qualidade do raciocínio nos diferentes estágios pelos quais se processa o desenvolvimento intelectual. Em sua obra *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975), apresenta seu conceito de equilibração ao tratar do processo de adaptação que, por sua vez, envolve dois outros processos: o de assimilação e o de acomodação. Segundo o autor, a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que permite que as coisas se transformem nas relações entre o sujeito e o meio.

A assimilação é entendida como a incorporação da realidade exterior, de acordo com a ação do sujeito, no seu esquema conceitual. Todo esquema de assimilação implica modificações em função de suas particularidades, mas sem perder sua continuidade. Toda assimilação engloba dados presentes e elementos anteriores. Assimilamos as formas da realidade a nossas idéias, adaptando a realidade a nossos conceitos. A acomodação implica levar em conta as particularidades destas incorporações. Já a acomodação, nas palavras de Minguet (apud AZNAR 1998, p. 104), consiste em “modificar os conceitos anteriores por conceitos novos e, inclusive, modificar a própria estrutura conceitual ao propiciar uma nova reintegração do produto conceitual anterior”.

É o processo de equilibração entre a assimilação e a acomodação que cria a adaptação, que levará o indivíduo à organização. É adaptando-se às

situações que o sujeito organiza seus pensamentos; é organizando-se que as coisas se estruturam. A organização corresponde ao aspecto interno da adaptação, numa interdependência dos elementos já adaptados (PIAGET, 1975/1977).

Desta forma, de acordo com o autor, a cognição irá se transformando através de um contínuo processo de experimentação de conceitos elaborados pelo indivíduo a partir da ação. Assim, o desenvolvimento cognitivo pode ser entendido como uma construção gradativa, ao se reequilibrarem esquemas e estruturas ao longo de contínuas assimilações e conseqüentes acomodações.

É preciso salientar que, toda vez que há conflitos cognitivos, a mente humana entra em desequilíbrio. Entretanto, o sujeito utiliza esquemas conceituais e modifica-os para adaptar-se à realidade e equilibrá-los novamente. O desequilíbrio, para Piaget, é uma forma de fazer progredir o desenvolvimento cognitivo. Ele (1975/1977, p. 23) afirma que sem eles os conhecimentos permaneceriam estáticos. Somente por meio dos desequilíbrios acontece a aprendizagem, mas para isso é preciso que sejam superados.

Para que o sujeito responda aos seus desequilíbrios, entretanto, é preciso que ele assuma três condutas denominadas: alfa, beta, gama. Explica o autor que na conduta do tipo alfa, o sujeito sofre reações externas e não elabora novos conceitos a partir do exterior. As perturbações são respondidas por negações em ação, sem o enriquecimento do sistema cognitivo.

Nos comportamentos representados pela conduta beta, a perturbação advinda do exterior deixa de ser totalmente negativa e passa a ser incorporada como variação ou diferença. Ocorre, então, um enriquecimento positivo que corresponde à construção de negações parciais, existindo uma correspondência parcial entre as afirmações e as negações. Já no comportamento do tipo gama, essa correspondência entre afirmações e negações torna-se sistemática, na medida em que cada uma das operações do sistema pode ser invertida numa forma ou em outra.

É, portanto, nas condutas beta e gama que o sujeito toma consciência. Isso faz com que ele supere o desequilíbrio, ou seja, opere a equilibração. Mas de que maneira o conceito de equilibração formulado por Piaget contribuiu para o entendimento das práticas de leitura e escrita de crianças que se encontravam na primeira série? O objetivo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

era estudar o processo cognitivo das crianças e como suas hipóteses evoluíam ao longo do ano letivo. Para isso, realizaram suas investigações em três etapas: no início, no meio e no final das atividades escolares.

No início do ano, a pesquisa foi feita sobre a leitura de palavras, e isto incluía também imagem ou desenho. As pesquisadoras observaram que as crianças antecipavam o texto baseando suas hipóteses na imagem, e só depois disso passavam para a análise dos caracteres do texto. Neste momento, as crianças demonstravam dúvidas a respeito da antecipação do texto em função da imagem. As autoras concluíram que a criança, ao tentar assimilar o que estava escrito, procurava fazê-lo em função daquilo que conseguia perceber na totalidade, ou seja, a imagem. Porém, ao analisar o texto para confirmar suas hipóteses, não conseguia acomodar os elementos da situação, pois percebia que tais elementos não correspondiam aos dados que já possuía na sua estrutura cognitiva, dados já internalizados por ela. Os conhecimentos que possuía sobre leitura e escrita não correspondiam à solução de leitura dada em função da imagem.

Pode-se dizer que nesse momento a criança se encontra num conflito cognitivo, ou desequilíbrio, e procurará resolvê-lo através de hipóteses ou possibilidades (Ferreiro e Teberosky 1979, p.127).

Em um outro momento, quando a criança já se encontra em um nível mais avançado, a criança não mais busca significado apenas na imagem, mas procura confirmar suas hipóteses no texto, embora ainda seja efetivamente incapaz de as confirmar. Isto pode ser comprovado em situações em que a criança não busca sentido na imagem e procura decifrar o texto, mas só consegue decifrar elementos soltos, sejam letras ou sílabas sem qualquer significado. Neste caso, a criança incorpora elementos já subsidiados pelo processo de escolarização, mas não é capaz de acomodar elementos do texto que decifrou por não encontrar em sua estrutura cognitiva correspondentes com os quais atribuir significado ao que foi decifrado. O que se percebe é que a criança ainda não conseguiu equilíbrio entre o que procura assimilar e acomodar e o que está escrito no texto e o seu significado.

Na última etapa ocorre a coordenação entre o decifrado e o sentido. Neste caso, a resposta correta da criança passa por um processo. As condutas por ela assumidas podem ir desde processos lentos de coordenação entre o

decifrado e o sentido, das autocorreções feitas na hora da leitura até a leitura correta na primeira tentativa. A criança, nesse momento da alfabetização, é capaz de resolver seu conflito cognitivo, ainda que muitas vezes sem tomar consciência da totalidade que se apresenta. Mas, após o esforço de algumas tentativas em empregar suas hipóteses, ela consegue superar seus desequilíbrios, ou seja, ela consegue assimilar as informações do texto e acomodá-las em sua estrutura cognitiva, num processo de equilíbrio entre o que assimilou e acomodou.

Ferreiro e Teberosky aplicaram investigação semelhante em relação à escrita. A investigação seria feita sobre o mesmo grupo de crianças, mas com níveis diferentes no desenvolvimento da escrita. Desta vez, o objetivo era apresentar alguns dados acompanhados desde o primeiro ano de escolarização dessas crianças.

A princípio, as pesquisadoras se depararam com crianças que buscavam a solução para escrever uma palavra ou uma oração nos grafismos que a escola oferecia como modelo. Elas se limitavam aos modelos fornecidos, mesmo reconhecendo outras letras ou palavras do meio social.

As autoras, porém, perceberam que as crianças não progrediam em seu raciocínio ao apoiarem sua escrita no modelo escolar, embora, ao final do nível 1 (um), até reconhecessem o código alfabético e chegassem a escrever corretamente palavras costumeiramente utilizadas pela professora. No cotidiano, contudo, não apresentavam o mesmo êxito com palavras novas; por vezes até regrediam em suas hipóteses.

Isto leva a concluir que as referências do modelo apresentado pela professora não possibilitam às crianças escrever palavras novas dentro da norma-padrão, por não encontrarem em sua estrutura cognitiva correspondência entre o que já fora internalizado e o que precisava ser escrito. Elas resolvem então seu conflito atribuindo uma letra para cada sílaba ou som. Esta passagem, chamada pelas autoras de etapa da hipótese silábica, implica a criança atribuir valor sonoro à escrita.

Quando, finalmente, as crianças entendem os princípios alfabéticos e já conseguem vencer a barreira do código, os problemas são de ordem ortográfica e gramatical. “A partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no

sentido estrito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979, p. 266). Ao chegar a esse nível, são superados os conflitos e desequilíbrios que a criança enfrenta para assimilar os elementos de compreensão do sistema de escrita. Ela é capaz de compreender a lógica desses sistemas e acomodá-los à sua estrutura cognitiva.

1.3.2 Influência do construtivismo no trabalho de alfabetizadores brasileiros

A influência dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o trabalho de alfabetizadores em todo território brasileiro se deu a partir dos anos 80 do século passado. Muitas redes de ensino públicas e privadas lançaram mão das contribuições dessas pesquisadoras para reunir esforços na atenção ao aprendizado da língua escrita.

Os estudos por elas realizados caracterizam a alfabetização como um processo ativo, por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constroi e reconstrói hipóteses sobre a língua escrita, compreendida neste caso como um sistema de representação.

As práticas construtivistas ao longo das últimas décadas trouxeram, de fato, importantes contribuições para as interações e usos sociais da escrita e da leitura. Ferreiro e Teberosky (1999) dialogam com a teoria piagetiana sobre a aprendizagem, caracterizando a escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, e abrem passagem para a participação do aluno na escola, respeitando suas intervenções e raciocínios. *“A alfabetização na escola deixa de ser uma atividade mecânica para constituir um processo significativo, em que as funções da linguagem estão sendo constantemente exercitadas”* (ALVES, 1999, p. 27).

Por outro lado, Braslavsky (apud ALVES, 1999, p. 27), diz que, ao procurar desvendar o enigma do processo de aprendizagem:

[...] tal abordagem dissocia o ensino da aprendizagem expressamente a favor dessa última e muitas vezes em tom polêmico. Além de outros questionamentos epistemológicos e lingüísticos, essa dissociação tem dado lugar a controvérsias sobre as aplicações pedagógicas

Mas, o que explica a popularidade das abordagens construtivistas aplicadas à alfabetização entre os professores brasileiros?

Reverendo algumas propostas, que têm como fundamento os estudos de Emília Ferreiro (GROSSI/GEEMPA, 1986; MEC–SEF, 2001), percebem-se algumas características que contribuíram para que tais abordagens fossem consideradas inovadoras. Dentre elas: o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos quanto ao nível de compreensão do funcionamento da escrita alfabética, em função das condições sociais de reflexão desses alunos; a possibilidade de estratégias de ensino aplicadas a grupos de alunos com níveis diferentes e a interação de alunos com níveis próximos; o estímulo à leitura e a produção de textos reais e, ainda, o fato de desconsiderarem a necessidade de análise específica das relações entre os segmentos escritos e as partes faladas das palavras.

No Brasil, difundiu-se que os princípios construtivistas de base piagetiana (que fundamentam a teoria da psicogênese da escrita) originariam uma nova didática aplicada à alfabetização. A expectativa se centrou na criação de um novo método. Mesmo sem um conhecimento aprofundado do ideário construtivista, os professores foram treinados, equivocadamente, para utilizar algumas informações que tentavam reduzir a teoria a um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para atingir determinado fim.

Por algum tempo, depois de divulgadas as etapas ou níveis de hipóteses demonstradas pela teoria da psicogênese da escrita, (já comentadas neste trabalho), os professores passaram a viver um dilema. Uma vez situado o nível ou a etapa em que se encontravam seus alunos no processo evolutivo de aprendizagem, de que maneira deveriam encaminhar o processo de aquisição da leitura e escrita a partir de tal informação?

Smolka (1993, p. 59), ao fazer suas considerações sobre a pesquisa de Ferreiro e Teberosky, se pronuncia sobre esta questão no seguinte sentido:

[...] os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de “prontidão” e o conceito de “carente cultural”, da educação compensatória, passam a se substituídos por conceitos de uma avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicológica”, “científica”). Ouve-se então: essa criança é pré-silábica!” “Quantos silábicos você tem em sua classe?” Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão.

Após algumas décadas, contudo, percebeu-se a impossibilidade de evidenciar o efetivo uso das bases construtivistas nas práticas alfabetizadoras. Tratava-se, de fato, da dificuldade de traduzir uma proposta metodológica de aprendizagem do sujeito para o coletivo, tipo instituição (como a escola).

Parece então que, na prática, nas classes de alfabetização das escolas públicas, os métodos tradicionais foram apenas substituídos por novas teorias cujo foco era um processo individual de desenvolvimento de aprendizagem. Aliás, deve-se considerar paradoxal aplicar a um grupo um processo de ensino focado no desenvolvimento individual de aprendizagem, tendo como ponto de partida as noções da criança sobre a língua escrita.

Tais abordagens ignoraram as relações grafo-fonológicas. Apenas consideraram que a aprendizagem da escrita alfabética se daria pela mera exposição das crianças a situações de leitura e escrita de textos do mundo real, o que não deixa de ser um grande erro. Afinal, é impossível que alguém aprenda a ler e a escrever sem o entendimento das relações entre fonemas e grafemas. A idéia de que, para seguir uma teoria construtivista era preciso abolir o método, fez com que o processo de alfabetização caísse num grande vazio. O resulta foi um fracasso escolar, embora sob outra *roupagem*.

Ao abordar a questão do método, Soares (1999) lembra que sempre tivemos fracasso em alfabetização. A diferença é que, se antes a criança permanecia anos na mesma série, hoje ela chega à quarta série sem saber ler e escrever.

Uma das maiores marcas dos profissionais da educação é a heterogeneidade. Essas diferenças se configuram, entre outras, nas filiações teóricas e nas áreas de atuação. São essas diferenças que contribuem para

definir as formas de ser professora, exigindo habilidades muito específicas e profundamente distintas. Neste sentido, é imperativo que um professor possa aliar conhecimentos teóricos adequados à sua experiência, de modo a se colocar atento para refletir, se opor e colocar em dúvida idéias controversas sobre o ensinar e aprender.

Em se tratando da idéias de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da escrita, a oposição a algumas compreensões equivocadas é determinante para destituir certos procedimentos pedagógicos que negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no processo inicial da alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis às práticas de escrita e da leitura a quem nelas se inicia.

No caso da presente pesquisa, embora não pretendamos exaurir a questão, estamos cientes da necessidade de sua análise. Consideramos pertinente colocar em discussão as representações que fazem parte da vida do professor alfabetizador, condicionam o cotidiano de suas práticas e influem na sua relação com seus alunos, muitas vezes se demonstra por práticas contraditórias àquelas que ele conscientemente pretende desenvolver.

Esta observação é também corroborada por Klein (1996, p. 32):

[...] Abandonar uma prática que não mais está realizando sua função é absolutamente legítimo e necessário, e, portanto, deve ser objetivo dos teóricos da educação, dos professores que atuam em sala de aula e da sociedade em geral. Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se *acreditam* melhores apenas porque se propõem opostos aos encaminhamentos *tradicionais*, sem tê-los apreendido e compreendido nas suas últimas conseqüências, é empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira.

1.4 PRÁTICAS SOCIOINTERACIONISTAS DE BASE VIGOTSKIANA: A VERTENTE SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Nesta seção serão abordadas as dimensões da concepção teórica histórico-cultural de base vigotskyana, principalmente no que se refere à

alfabetização e ao letramento. A opção em abordar este referencial deve-se a dois motivos. O primeiro deles, por ser esta a concepção de aprendizagem adotada pelo curso de Pedagogia a Distância da UDESC. O outro, pela influência por ela exercida no trabalho de muitos professores alfabetizadores. Estes dois motivos, bons por suscitarem questionamentos e apontarem diretrizes para o trabalho pedagógico, têm contribuído significativamente em importantes aspectos relacionados à aquisição da linguagem.

Lev Semiovith Vigotsky (1989), por considerá-los resultado de um processo sócio-histórico, direcionou o foco de seus estudos ao desenvolvimento do sujeito e da espécie humana.

Para ele, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato se dão na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida.

Inspirado nos princípios do materialismo dialético, concebe o homem como um ser social, ou seja, que se constitui nas relações que estabelece com outros homens seres da mesma espécie. A origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento está, segundo seus princípios, na sociedade, na cultura e na história individual e social.

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica que define a constituição humana, Vigotsky se coloca contrário às abordagens que defendem excessivamente as pressões do meio e aquelas que valorizam unicamente o aspecto hereditário e maturacional.

De acordo com Rego (1995), as idéias de Vygotsky apontam para a interação dialética entre o ser humano e o meio cultural em que está inserido. Sob influência de idéias marxistas, o teórico procurou investigar a origem do complexo psiquismo humano nas condições sociais de vida, historicamente formadas, estão relacionadas, segundo ele, ao trabalho social, ao uso de instrumentos e ao surgimento da linguagem. Estas são as ferramentas que fazem a mediação entre o homem e o mundo; por meio delas o homem domina o meio ambiente e o seu próprio comportamento.

Segundo tal abordagem, é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela sobrevivência, se organizam em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza.

Conceber a linguagem nessa perspectiva implica compreendê-la como produto de um trabalho coletivo e histórico da experiência entre os homens.

Por funcionar como um instrumento de mediação entre os homens e a natureza, a linguagem, segundo Vigotsky, tem um papel de destaque na vida dos homens e em sua história cultural e destes entre si, ou seja, é por meio dela que o homem representa sua visão de mundo, de sua própria realidade. Logo, ela faz a intermediação da atividade cognitiva desenvolvida pelo sujeito com o objeto de conhecimento.

Nas palavras de Rego (1995, p. 52), Vigotsky entende a linguagem como:

Um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

O surgimento da linguagem permitiu mudanças essenciais na vida dos homens. A primeira delas, a possibilidade de lidar com os objetos do mundo sem necessariamente estar perto deles. A segunda, refere-se à possibilidade de abstração e generalização, já que através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos e situações da realidade, fornecendo conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais. A terceira, está voltada à possibilidade de intercâmbio social entre indivíduos que compartilham do sistema de signos que constituem a linguagem. É a comunicação entre os homens, de acordo com Vygotsky (2000), que garante a transmissão e assimilação de informações e experiências historicamente acumuladas pela humanidade.

Segundo Rego (1995), Vigotsky e seus colaboradores trouxeram importantes contribuições sobre a compreensão das raízes genéticas da relação entre pensamento e linguagem. Afirmam que tal relação entre pensamento e fala passa por diversas fases da vida do indivíduo. Nos primeiros meses de vida, o balbúcio e o choro, por exemplo, são manifestações de desconforto ou incômodo, como também são formas de contato com os

membros do grupo familiar. Vigotsky chamou esta fase do desenvolvimento da fala de estágio pré-intelectual.

O estágio seguinte, denominado por ele de estágio pré-linguístico, é o momento em que a criança procura demonstrar uma inteligência prática fazendo uso de instrumentos para agir no ambiente e resolver problemas práticos.

À medida que a criança interage e dialoga com pessoas mais maduras de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se encontram.

Contudo, não é somente por meio da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo. A linguagem escrita representa também um salto no desenvolvimento do indivíduo. No entanto, por ser representação de outra representação, que é a linguagem falada, demanda um plano mais elevado de abstração, pois passa pela elaboração das representações de fonemas e, conseqüentemente, por um sistema complexo de correspondência grafema-fonema.

A escrita, de acordo com Vigotsky (1984, p. 131), constitui um conjunto de símbolos de segunda ordem:

Os símbolos escritos funcionam como designações de símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada: no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.

No processo de alfabetização, a criança precisa fazer simbolização de símbolos sonoros. A linguagem escrita, por isso, está também sujeita a fatores sociais e históricos; é produto de relações sociais e deve se adequar a cada situação de produção.

Se a linguagem oral é sempre precedida de um motivo, de uma pergunta, de um comentário ou mesmo de uma provocação do interlocutor, na linguagem escrita o interlocutor precisa ser criado, imaginado ou representado.

A linguagem escrita, portanto, precisa ser planejada pelo professor. Para sua realização, ou seja, para que a criança escreva, ele deverá criar razões semelhantes às que ela encontra para manifestar-se oralmente.

É através do próprio uso que a linguagem escrita se interioriza e aos poucos se estabiliza. A escrita necessita estar perpassada por “um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor” (SMOLKA, 1988, p. 69).

Para Vigotsky, o ensino da linguagem escrita deveria ser organizado de forma que a criança sinta necessidade de ler e de escrever em sua vida. Quando as condições de produção da linguagem se estabelecem, isto é, quando, num lugar e momento determinados, o aluno sabe por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emergirá desta contextualização.

É devido à natureza social e cultural da linguagem que suas regras sociais nascem da própria prática com a linguagem, pois as decisões de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro e pela força dos grupos sociais e do momento histórico.

Vygotsky et. al (1988, p.143) aduzem que a criança é iniciada no aprendizado da escrita “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” Com isso, mesmo antes de a criança ingressar na escola, ela já possui uma pré-história com a linguagem escrita. Ainda que não domine o código alfabético, ela é capaz de formular hipóteses que, ao longo do processo de alfabetização, irão se confirmando até se apropriar da linguagem escrita propriamente dita.

No grupo de estudiosos e colaboradores de Vigotsky, foi Luria (1988) quem investigou o desenrolar da escrita no desenvolvimento das crianças. Para este autor, o contato das crianças com a escrita se dá antes mesmo do início da aprendizagem sistematizada, pois ela já terá adquirido técnicas primitivas com funções semelhantes às da escrita que irá aprender na escola onde a criança terá acesso a um sistema de signos padronizados, culturalmente elaborados².

² Os resultados desse trabalho podem ser conhecidos no artigo escrito por Luria: “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKY, L. S. et al., 1988, p. 143-189).

No processo de reconhecimento da escrita, o professor deverá atuar intensamente como mediador entre a criança e esse reconhecimento. É por esse processo interpsicológico que as crianças irão tornar o conhecimento intrapsicológico, isto é, irão internalizá-lo, apropriando-se dele.

Desta forma, a alfabetização é compreendida como uma atividade de interação social pela linguagem de forma interdiscursiva, em que os sujeitos interagem por meio do diálogo.

Entendendo linguagem como um processo de interação, o significado que um sujeito pretende construir não depende apenas dele e do uso que ele faz da linguagem, mas é preciso considerar também as possibilidades e condições de compreensão do interlocutor. O significado não é uma mensagem pura que, emitida por um dos interlocutores, chega inalterada ao outro interlocutor. Quem recebe a mensagem opera sobre ela a partir de suas próprias referências, o que pode ocasionar a mudança do conteúdo ora veiculado. Isto significa que a linguagem é apreendida no momento em que é produzida.

Bakhtin (1999), ao enfatizar a característica dialógica da linguagem como lugar de interação humana, nos proporciona o entendimento de que a língua comporta sempre um ouvinte e um falante que interagem na e pela palavra, e esta, por sua vez, se encontra impregnada de sentidos ideológicos e vivenciais.

A este propósito, assinala ainda que:

[...] toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro (BAKHTIN, 1999, p. 113).

É na teia de discursos produzidos socialmente que elaboramos nossa própria fala, nosso próprio discurso.

O trabalho pedagógico fundamentado nesta concepção requer do professor alfabetizador um conceito de língua que ultrapasse o simples

entendimento de instrumento de comunicação entre emissor e receptor. Nesta perspectiva, a alfabetização é vista como um processo interdiscursivo, tecido na trama da sala de aula, numa atividade da qual participam alunos e professores. É um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca de conhecimentos necessários a todo indivíduo que vive em uma sociedade letrada. Esta é uma concepção que também vincula o letramento ao desenvolvimento do pensamento. De acordo com Matencio:

[...] a concepção que vê o letramento como uma habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades e uso da escrita, vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ação entre os sujeitos, servindo às práticas sociais da comunidade que atualiza o sistema lingüístico por meio da fala e/ou da escrita (1994, p. 21).

O trabalho com a alfabetização, visto desta maneira, é capaz de estabelecer uma prática docente diferenciada, que possibilita novas metodologias, as quais, por sua vez, produzem significados no contexto do ensino e da aprendizagem.

Considerando a natureza discursiva da linguagem e que ao produzirmos discursos o fazemos através do texto, o objetivo do ensino da língua deverá se voltar à competência textual, no sentido tanto de viabilizar o acesso aos bens culturais da humanidade cuja apreensão demande linguagem, quanto de resolver questões práticas do cotidiano.

Sendo assim, seguindo a concepção sócio-histórica de linguagem, o encaminhamento metodológico se efetivará por meio do trabalho com o texto, desde os orais que cada aluno já produz quando chega à escola, e que são reveladores de cada história de vida, até o texto escrito no seu registro adequado.

Cagliari (1998, p. 200), ao explicar a importância do texto no processo de alfabetização, faz a seguinte observação:

Quando entram na escola, as crianças lidam com a linguagem como qualquer falante nativo. Para elas, a linguagem é um

texto que se diz ou que se ouve, um texto dito por uma pessoa ou elaborado com a participação de várias pessoas. [...] mostra que, para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito natural e mais fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto.

É no texto que a linguagem se materializa como discurso significativo, como forma de alguém dizer algo para alguém, com objetivos pré-estabelecidos e com a clareza necessária para que a interlocução aconteça.

Tomando o texto como ato discursivo e, por conseguinte, como uma unidade de sentido dentro da linguagem, o processo de alfabetização se aproxima das práticas sociais de leitura e escrita na medida em que a escola proporciona ao aluno o maior contato possível com textos significativos que circulam em nossa sociedade. Neste caso, ficam abolidas as listagens de palavras sem significado, que levam apenas à decodificação de letras, provocando sérias dificuldades na produção escrita.

Diante disso, a ação mediadora no processo de alfabetização coerente, com uma concepção de linguagem na dimensão sócio-histórica, deve ter como ferramenta o trabalho com o texto.

Ao encaminhar o processo inicial de apropriação da escrita, cabe ao professor conhecer o que os alunos pensam sobre a ela, escolher os textos que mais condizem com suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema da escrita, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar informações necessárias a uma ação pedagógica eficaz.

Cabe aqui ressaltar que a importância da mediação do professor constitui um dos pilares da teoria vygotskyana. Destacado o seu papel, o professor, ciente de que a escrita não se resume a um ato mecânico de reprodução gráfica, precisa criar situações em sala de aula que a tornem realmente significativa para seus alunos.

De acordo com Silva:

[...] no momento em que inicia o processo de aquisição formal da escrita, a criança deve ir tomando consciência do que vai aprender e o professor deve ter clareza do que vai ensinar. O professor atuará como mediador, sistematizando os conhecimentos provenientes de experiências de escrita das crianças, de forma a possibilitar o conhecimento do sentido da língua escrita, seus propósitos e funções (SILVA, 2001, p. 63).

O objetivo principal de uma ação pedagógica pautada na interação social é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, da capacidade do aluno de adequar o discurso oral e escrito aos diversos interlocutores e contextos.

Não se pode perder de vista que, quando o aluno chega à escola, ele já possui conhecimentos práticos sobre a língua que utiliza em suas interações cotidianas. Logo, o referido processo precisa resultar do cruzamento daquilo que ele já sabe com o que lhe está sendo ensinado. É desta forma que a criança vai construindo a sua teia de relações entre o que já foi aprendido, o contexto de aprendizagem e a própria realidade, descobrindo o sentido do aprender mais sobre a língua.

Pode-se afirmar, desse contexto, que cabe ao processo de alfabetização cumprir duas exigências: levar à compreensão do sistema da escrita alfabética, ou seja, a entender que as letras representam os sons da fala, primeiro; em segundo lugar, a inserir a escrita nas práticas sociais que requerem interpretação e produção de textos, como os que já fazem parte de esferas discursivas (a jornalística, a literária, a escolar e outras).

Isto não significa que uma exigência se sobreponha a outra. Segundo Magda Soares (2003), as duas aprendizagens - aprender a técnica, o código alfabético e aprender a usar essa técnica nas práticas sociais - constituem dois processos e um não antecede o outro. São processos, segundo a autora, simultâneos e indissociáveis. As duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, mas uma não é pré-requisito da outra.

Já comentávamos que mesmo não dominando a tecnologia, a criança de algum modo já tem alguma familiaridade com as funções da escrita em nossa sociedade. Se a escola pretende produzir bons escritores, portanto, é

preciso que permita que a criança realize algumas tentativas de escrita, mesmo que inevitavelmente, pelo menos no início, esteja eivada de erros ortográficos.

A idéia de que a criança precisa dominar completamente o código alfabético para escrever textos pode influir negativamente no processo de alfabetização. O exercício real da escrita será adiado, o que fará com que ela se desinteresse por seu aprendizado.

Ela valorizará mais a forma do que o conteúdo de suas produções. Achará estereotipados textos como os das cartilhas, sem conteúdo relevante, sem originalidade e de vocabulário pobre.

Por sua vez, aceitar que a criança erre no exercício da escrita não significa aceitar o erro. É preciso fazê-la perceber que o importante é que seja capaz de escrever um texto com boas idéias: "Um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores" (Antunes, 2004, p.116). Também é preciso, para seu entendimento, que esse texto seja escrito de forma clara e adequada.

O professor deve orientar seus alunos desde o início da alfabetização sobre como se deve escrever, atentando, ao mesmo tempo, para o que pretendem dizer e para quem o texto se destina. Para a criança verificar a utilização que se faz da escrita em diferentes situações, um bom meio de aprendizado é escrever como sabe, mas e ainda receber ajuda de quem já sabe. Para o professor, é uma grande oportunidade de cumprir seu papel de mediador entre a criança e o objeto do conhecimento – que, neste caso específico, é o da aquisição da linguagem escrita.

Vigotsky fornece uma pista sobre o papel da ação docente: O professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, propondo-lhe estratégias que aos poucos assimilará, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

1.5 O FENÔMENO DO LETRAMENTO

O termo letramento surge no discurso de especialistas da Ciências Linguísticas e da Educação em meados dos anos 1980, como tradução da palavra da língua inglesa *Literacy*. Os primeiros registros de uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem por parte de crianças, em especial na aprendizagem escolar.

O termo veio ampliar a abrangência da alfabetização no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. O que fez surgir o termo letramento foi a constatação de que em uma sociedade grafocêntrica, mais que dominar a tecnologia de ler e escrever, era preciso saber fazer uso da leitura e da escrita, de maneira a atender satisfatoriamente às demandas sociais.

Em países desenvolvidos como França, Inglaterra, EUA, onde quase inexitem problemas relacionados à questão da aprendizagem básica da escrita, não há necessidade de diferenciar os termos “alfabetização” e “letramento”. Em países em que ainda se apontam altos índices de analfabetismo, esta distinção veio garantir a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita e destacar a construção de significados e sentidos dos materiais escritos que circulam em práticas socioculturais através da como a aprendizagem da leitura e da escrita.

No Brasil, além de convivermos com a realidade de 16.295.000 analfabetos (IBGE, 2003), é alarmante o número de crianças e jovens que chegam a uma determinada etapa escolar sem dominar a leitura e a escrita, incapazes de ler uma simples frase ou escrever um bilhete. Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos que chegam à 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis crítico e muito crítico. Esta mesma tendência pode ser confirmada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAP) que, por meio de uma pesquisa realizada com jovens e adultos na faixa etária entre 15 e 64 anos de idade, concluiu que, dentre os 2.000 entrevistados, 1.475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para

ler e escrever. Destes, apenas 525 foram considerados efetivos usuários da língua escrita.

Diferentemente do que ocorre em países do primeiro mundo, as dificuldades do brasileiro no uso competente da leitura se devem à confusão entre alfabetização e letramento desde a aprendizagem inicial da escrita.

A mescla dos dois conceitos tem criado debates e polêmicas no meio educacional e gera posições contrárias por parte dos pesquisadores. Alguns optaram pela distinção dos dois conceitos. Utilizam letramento para designar competências no uso da língua escrita, e alfabetização para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, de sua natureza e funcionamento do sistema de escrita.

Outros pesquisadores preferiram utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais.

O fato é que não podemos correr o risco de abandonar a alfabetização em virtude do letramento, como se um dispensasse o outro.

De todo modo, é preciso considerar que, mesmo diante de dúvidas e críticas que emergem da inserção no mundo da escrita em nossos bancos escolares, as evidências de fracasso na aprendizagem da língua escrita reveladas em sucessivas avaliações externas à escola apontam para a necessidade de que os profissionais da educação firmem posições claras e consistentes, procurando evitar polarizações e reducionismos que contribuem ainda mais para o insatisfatório quadro de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em nosso país.

Por esta razão, se faz necessário identificar as especificidades e interrelações entre dos conceitos “alfabetização” e “letramento” neste trabalho, ainda que sem a pretensão de realizar uma discussão muito exaustiva. O objetivo é contribuir com os professores que a todo momento são “contaminados” por novas propostas decorrentes de novos olhares na área do ensino na aprendizagem inicial da língua escrita, ao mesmo tempo que são apontados como os principais responsáveis pelo enfrentamento dos problemas de aprendizagem da língua escrita nas escolas. Outro objetivo do trabalho é ajudá-los a refletir.

Para Soares (2003), tanto a distinção quanto a aproximação são importantes. A distinção é importante para que o conceito de letramento não se configure como uma ameaça à especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária, pois não só o processo de alfabetização se altera no quadro de conceito de letramento, como este independe daquele.

Nas palavras de Soares (2001, p. 31), alfabetização é “[...] o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja; o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte ciência da escrita.

Ao tratar do letramento, a autora o define como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica a capacidade de ler e escrever para inserção no mundo da escrita (*id. ibidem*, 2003).

Sendo assim, para Soares deve-se também aceitar que o significado do termo “letrado” vai além do que “ser alfabetizado”. Letrado é um adjetivo “que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita” (2001, p. 36), ou seja, é a pessoa que, além de se ter apropriado da leitura e da escrita, faz uso dela no seu dia-a-dia. Adquiriu práticas de leitura e escrita.

Em seu livro “Letramento em Três Gêneros” (2003), Magda Soares ilustra de forma prática e real a distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. O texto exemplifica como um adulto, mesmo sendo analfabeto, pode ser letrado. Ele não aprendeu a ler e a escrever; todavia, faz uso da escrita para escrever uma carta ou bilhete por meio de outro indivíduo alfabetizado, um escriba.

Ao ditar o seu texto, o analfabeto lança mão de todos os recursos da língua necessários para se comunicar. Embora carregado de particularidades e limitações, ele demonstra conhecer de alguma forma as funções da escrita e entende o que ela representa na sociedade.

O analfabeto faz o mesmo quando se depara com a necessidade de acessar uma informação importante, como uma notícia de jornal, um itinerário de transporte ou uma placa de trânsito. Este indivíduo, mesmo não dominando a tecnologia da escrita, apresenta um certo grau de letramento devido à sua experiência de vida em uma sociedade permeada pela escrita; logo, ele é um cidadão letrado, porém não em plenitude.

Há casos ainda de indivíduos com determinado nível de escolarização e alfabetização que apresentam níveis baixíssimos de letramento. Estes são capazes de ler e escrever, mas não possuem habilidades para práticas que envolvem a leitura e a escrita. Não conseguem, por exemplo, interpretar o conteúdo de um texto lido. Isto comprova que não existe grau zero de letramento, mas diferentes níveis de letramento ligados às necessidades e exigências impostas ao indivíduo pelo meio social.

Reiterando as idéias de Soares, Tfouni (1988) insere o processo de alfabetização na amplitude sócio-histórica do letramento.

Para esta autora, a alfabetização “é a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem”(id. *ibidem*, 1997, p. 9). A escola é a principal responsável pelo ensino formal e, portanto, por esta aquisição.

A autora diferencia alfabetização do significado atribuído a letramento. Segundo ela, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (1997, p. 20).

Tfouni (1988), sob um ponto de vista sócio-histórico, considera que todos os indivíduos que vivem em uma sociedade letrada, sejam eles alfabetizados ou não, são afetados pelas práticas letradas, visto que a escrita é, por excelência, um produto social.

Nesta perspectiva, coloca em questão as relações de poder envolvidas no amplo ou restrito uso do código escrito e investiga, de maneira geral, grupos cujos modos de conhecimento, produção e cultura são perpassados por valores de uma sociedade letrada.

Dentro deste enfoque, a relação letramento e escolaridade é imprecisa, haja vista que mesmo um indivíduo que não tenha frequentado a escola pode ser afetado pelos portadores de textos que circulam na sociedade onde vive. Da mesma forma, a recíproca é verdadeira, já que indivíduos com alto grau de escolaridade muitas vezes não sabem fazer uso da escrita, e produzem textos confusos, sem coerência ou coesão (TFOUNI, 2002).

Para lidar com essa questão, a autora (2002) rompe com a dicotomia "letrado x iletrado", que ela afirma ser uma versão moderna da teoria da grande

divisa, e propõe que sejam considerados níveis, ou graus de letramento que estariam dispostos em um *continuum*. Nesse *continuum*, haveria posições discursivas a serem ocupadas por sujeitos cujo conhecimento e familiaridade com as práticas de letramento não seriam medidos nem pelos anos que frequentaram a escola, nem pelo seu grau de escolaridade (i.é, independente da série do ciclo formal).

Kleiman (1995) considera o conceito de alfabetização limitado, por se referir apenas a um tipo de prática de letramento, ou seja, à aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, reproduzindo apenas a concepção de letramento utilizada pelos grupos dominantes, como se todas as sociedades fossem homogêneas e utilizassem a leitura e a escrita com os mesmos objetivos, os mesmos desejos, os mesmos sonhos.

Baseando-se nos estudos de Scribner e Cole, Kleiman define o letramento como:

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

A autora, ao enfatizar que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade, destaca duas formas de conceber o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo, predominante em nossa sociedade (id. *ibid.*, p. 22), vê a escrita como “um produto completo em si mesmo, não preso ao contexto de sua produção para ser interpretado: o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”. Neste caso, a escrita não representa a comunicação oral, nem está presa ao contexto da oralidade.

Este modelo vê a escrita como algo independente, como se a escrita existisse por si só. Este modelo está associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos considerados culturalmente mais civilizados. O uso da escrita está atrelado ao padrão elitista da norma culta e a um modelo inflexível de funcionamento linguístico, valorizado pela sociedade, desconsiderando o contexto cultural do sujeito, contribuindo com isso para a manutenção do quadro de fracasso escolar.

Já no modelo ideológico, explicita Kleiman (1995, p. 39), “as práticas de letramento mudam segundo o contexto”, já que não existe uma só forma de letramento.

Neste modelo, os aspectos culturais e estruturais da sociedade são levados em consideração na definição de suas práticas. As práticas fundadas no modelo ideológico de letramento procuram entender os valores sociais presentes nos textos, o discurso do grupo que escreve e ainda qual o interlocutor previsto em determinados tipos de textos.

Em oposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico admite a pluralidade das práticas letradas e procura romper com a divisão entre o aprender e a aplicabilidade do aprendizado. No caso da língua escrita, este modelo busca aproximar a compreensão de suas regras, seu funcionamento, seu uso em contextos significativos para o sujeito.

1.5.1 Relação entre alfabetização, letramento e escolarização

Com vimos, as autoras citadas não vêem a escola como único caminho para o letramento. Não desconsideram, entretanto, a função social da escola em instrumentalizar as pessoas para responder aos apelos da cultura grafocêntrica.

Para Oliveira (1995), a escolarização é uma característica própria dos grupos letrados e está intimamente ligada às mudanças no funcionamento intelectual, pois na sociedade ocidental é a escola a instituição por excelência responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

O autor afirma:

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimentos se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os feitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento” (1995. p. 156).

Neste caso, faz-se necessário considerar os vínculos entre alfabetização, letramento e escolarização.

Além de alfabetizar, a escola tem sido incumbida de promover o letramento, formar pessoas capazes de inserir-se nos diferentes contextos em que a leitura e a escrita são necessárias. Parece ser comum e consensual a idéia de que da aquisição da escrita decorreria o uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e escrita, como se o processo de alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. Em nossa sociedade, entretanto, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada e realiza em maior ou menor grau práticas que dependem da escrita. Pode-se dizer, então, que há diferentes níveis de letramento, como há diferentes níveis de escolaridade.

Estar inserido na cultura escrita significa ter comportamentos, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita que permitem usufruir de seus benefícios. A compreensão do mundo da escrita, portanto, é tanto um fator que favorece o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, quanto uma conseqüência da aprendizagem da língua escrita na escola.

A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, que supere o conhecimento da escrita e da leitura de frases soltas e sem sentido, é um dos fatores que redimensionam o papel da escola, principalmente para as classes populares, pois, ao envolver os alunos em práticas sociais de escrita, a escola possibilita a interação entre os conhecimentos da vida cotidiana com os conhecimentos de forma mais elaborada, explicando a realidade e promovendo a reflexão.

Por outro lado, é importante observar também que escola como experiência de letramento é valorizada, na maioria das vezes, por crianças pertencentes à classe média, para quem a leitura e a escrita fazem parte de seu ambiente desde a mais tenra idade. Para estas crianças, o processo de alfabetização é bem mais tranquilo, uma vez que percebem que escola dá continuidade a um processo já antes iniciado em âmbito familiar.

Muitas pesquisas comprovam que crianças que vivem em ambientes letrados e, portanto, costumam manusear os mais diversos materiais escritos, na maioria das vezes apresentam sucesso na aprendizagem da linguagem escrita e oral. São crianças que costumam escutar histórias contadas por seus pais, dialogando sobre o enredo, a estrutura e a organização da história. Elas costumam ter facilidade em compreender o processo de leitura e escrita (Kleiman,1998).

Estas crianças participam daquilo que Heath (1982, p. 50) denominou de eventos de letramento: “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”.

No caso de crianças oriundas das classes socialmente menos favorecidas, que, em sua grande maioria, se encontram nos bancos escolares públicos, a realidade é diferente. O acesso e a oportunidade de contato mais amplo com livros, revistas e outros materiais escritos frequentemente só acontece ao ingressarem na escola. Surge daí a necessidade de uma ação pedagógica que opte pelo uso desses materiais, de explícita função social da escrita, oferecendo às crianças a oportunidade de participarem de eventos de letramento de maior complexidade.

No entanto, se considerarmos o que sugere Rojo (1995), que cada grupo social desenvolve práticas de letramento, cria símbolos suficientes para que seus membros estabeleçam relações, discordaremos da atitude histórica da escola pública em privilegiar apenas o conhecimento das classes sociais dominantes, pois as crianças, ao interagirem com sua comunidade, interferirão, segundo a autora, na aquisição da escrita.

Rojo (1995), ao analisar o uso da escrita por crianças de classes economicamente menos favorecidas, afirma que a variedade da língua que a criança pobre utiliza é tão complexa como qualquer outra; ela apenas

desconhece a forma ortográfica das palavras, tarefa que a escola deve se encarregar de ensinar. Assim, ainda que não participem ativamente de experiências ricas de linguagem, as crianças são capazes de criar hipóteses em relação à língua escrita, apesar de, às vezes, tais práticas serem muito diferentes daquelas que facilitarão a aprendizagem escolar.

Afirmamos que a escola, à medida que não considera as referências de vida e o convívio que as crianças das classes populares trazem, além de aprofundar as desigualdades, as excluem, assim como a participação desses sujeitos na sociedade. Nesta perspectiva, é preciso levar em conta outras atividades além das ligadas ao processo de escolarização, atividades que desenvolvam modos de ações cognitivas semelhantes às do processo de escolarização como, por exemplo, atividades sociais voltadas ao trabalho, atividades políticas e também religiosas.

O letramento é um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade que se prolongam por toda vida. É um contínuo não-linear, ilimitado, que jamais chega a um resultado final, por demandar variadas habilidades, conhecimentos e atitudes de leitura e escrita de acordo com contextos e situações específicas. Enquanto que a alfabetização, apesar de também configurar um contínuo, apresenta limites e objetivos definidos que podem negar ou atestar a eficiência da escola na apresentação do produto final. Não se trata, por isso, de escolher entre alfabetizar ou letrar; também não se trata de considerar os dois processos como seqüenciais. O desafio para as séries iniciais de escolarização é o de conciliar os dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético e condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Feitas estas considerações, o que nos parece irrefutável, na atuação dos educadores para bem cumprirem a tarefa de levar os alunos a compreenderem a escrita, é que eles próprios tenham acesso a uma formação adequada às exigências da ação docente voltada à fase inicial desse processo escolar. Tal processo - basicamente de ensino e aprendizagem de leitura e escrita - deve ter como meta clara tornar o aluno um sujeito ativo e competente para lidar com as diversas situações sociais que as práticas de escrita comportam.

Isso, de certa forma, dialoga com as novas exigências de uma sociedade cada vez mais influenciada pelo uso constante das novas tecnologias, que criam novos procedimentos intelectuais, que expandem a forma de organizar e produzir informações e conhecimentos.

Entendendo que os cursos de formação superior para educadores devem ser um espaço para discussão de questões cruciais para os processos educativos, no próximo capítulo desenvolveremos uma reflexão sobre a Educação a Distância como alternativa para tal formação e apresentaremos especificamente a proposta do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, com seus objetivos e estrutura.

Capítulo II

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS

Por ser a educação a distância a modalidade educativa utilizada no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, objeto de estudo desta pesquisa, faremos breves considerações sobre a modalidade educativa e também sobre o curso em questão.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EAD

As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando exigem do sistema educacional o desenvolvimento de novas alternativas de formação que levem em conta as demandas educativas da atualidade. As mudanças sociais resultam em mudanças significativas na maneira de o homem contemporâneo de viver e trabalhar.

Os meios de comunicação, cada vez mais sofisticados, criam novas sensibilidades e dão origem a novas formas de aprendizagem, integrada e coletiva, articulando pessoas e informações em espaços e tempos diferentes.

As implicações desse saber, ampliado e mutante, refletem-se sobre as formas tradicionais de fazer a educação, que exigem uma formação abrangente - para aquele que aprende e para aquele que ensina -, permitindo ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos mundos que se entrecruzam e, sobretudo, para criar maneiras de reeducar pessoas para lidar não exatamente com o aparato tecnológico que circula, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber, podendo reconhecê-las e interpretá-las.

Ferretti (1994, p. 94) apontava, na década de 90, novos perfis profissionais e a necessidade de desenvolver novas capacidades de abstração e discernimento, espírito de confiança e cooperação. “O trabalhador necessita ser flexível, ou seja, deve saber lidar com uma variedade de funções, deve saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos”.

A necessidade de oferecer aos trabalhadores em exercício uma qualificação condizente com as exigências sociais para seu nível de atuação fez com que algumas alternativas de formação fossem desenvolvidas em várias instituições de ensino superior.

A este propósito, Kenski alerta:

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2007, p. 67).

Educação a Distância (EAD) apresenta-se hoje como uma das modalidades em educação capaz de ultrapassar os limites de espaço e tempo, na medida que envolve diferentes meios de comunicação, torna possível o acesso a diversas fontes de informação e promove a autonomia do aprendiz por meio de um estudo flexível e independente. A evolução tecnológica nos últimos tempos oferece uma gama de ferramentas que podem ser utilizadas nos processos educacionais. As novas tecnologias de informação e comunicação podem colaborar na construção de espaços de conhecimento, modificando a forma de ensinar e aprender.

A EAD é uma modalidade educativa pela qual alunos e professores não mantêm contato presencial, face a face diariamente. O encontro pode até ocorrer ao mesmo tempo e em diferentes lugares. O aluno, a partir de materiais organizados ou de ferramentas tecnológicas, escolhe o lugar e o horário mais convenientes para realizar seus estudos.

A EAD admite um real distanciamento entre alunos, professores e instituição escolar resultante da própria natureza do processo adotado. Para minimizar tais efeitos, busca apoio nos meios instrucionais e tecnológicos.

Este tipo de ensino pode vir a ser um instrumento de oportunidades para aqueles que, por diferentes motivos, não têm como freqüentar a educação presencial. Diversos segmentos sociais podem ter acesso ao conhecimento se puderem estudar a qualquer hora e em qualquer lugar. A este respeito, Litwin (2001, p. 54) afirma: “Na atualidade, a característica mais importante da EAD é sua flexibilidade, a qual possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade em que vivem muitas pessoas que desejam continuar estudando”.

A EAD passou a ser possível com o advento da escrita. A partir daí, o conhecimento perdeu os limites de espaço e de tempo, sendo impulsionada com a invenção da imprensa. A educação, de modo geral, é um processo histórico da humanidade que passa por diversas transformações ao longo do tempo. A educação a distância é parceira da educação presencial neste processo de transformações. O uso das novas tecnologias de informação e comunicação possibilita à EAD crescer rapidamente no mundo, rompendo barreiras ao servir de instrumento de democratização do conhecimento.

O processo passou por várias fases, que se atrelaram às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Os cursos a distância tiveram várias gerações tecnológicas, desde os que se utilizaram da comunicação por correspondência, através dos correios, seguidos dos que utilizaram o rádio e a televisão, até chegar o momento atual com o avanço das novas tecnologias do computador e da internet. Percebe-se que as novas tecnologias, embora se sobreponham às antigas, não as eliminam. As novas tecnologias digitais, por exemplo, ampliaram o alcance e as possibilidades da EAD, mas não desconsideram a tecnologia tipográfica que, através dos materiais impressos, ainda é utilizada nesta modalidade educativa.

O fato é que, independente do momento histórico, a Educação a Distância adota recursos tecnológicos para viabilizar o acesso ao conhecimento a pessoas que se encontram geograficamente distantes dos

centros de ensino ou que apresentam qualquer outro impedimento para freqüentar o ensino presencial.

Martín Rodriguez (1999) e Paul (1999) afirmam que a EAD vem se destacando por oferecer diferentes soluções educativas que respondem às necessidades de diferentes sujeitos e situações de aprendizagem.

Segundo Peters (2004), a primeira abordagem de educação a distância em meados do século XIX pode ser identificada em todos os lugares em que a industrialização propiciou mudanças tecnológicas, profissionais e sociais à vida das pessoas. Mesmo com as mudanças estruturais, continua os sistemas educacionais da época que não conseguiram se adaptar à forte mudança de paradigma educacional ainda vigente naquele momento histórico. Mas alguns empresários perceberam e identificaram as possibilidades de lucro frente às demandas educacionais das pessoas, distribuindo materiais didáticos em massa, explorando para isso as tecnologias dos correios e das ferrovias.

Atualmente, vimos acontecer um movimento semelhante, com a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância. Para atender às exigências do mercado, muitos cursos são oferecidos de forma 'aligeirada', por um baixo custo, alcançando um grande contingente de alunos que buscam competências profissionais que lhes permitam ingressar num mercado profissional cada vez mais competitivo.

Em outras palavras, a pedagogia da competência procura contribuir para o enfrentamento das profundas mudanças econômicas e culturais nas diferentes esferas da organização social.

Para entender as questões educacionais, é preciso contextualizar o momento em que estas questões se configuram. Para entender a sociedade da qual a escola, o ensino e a educação são expressão, é preciso entender a dinâmica do capitalismo.

Peters (2004) ressaltou a identificação da EAD com as mudanças sociais advindas da revolução industrial. Hoje, em tempos de revolução tecnológica, fica claro, mais uma vez, que assim como o capital se organiza rapidamente, também a educação busca formas de se organizar para atender às necessidades das pessoas frente à nova ordem social.

Educação a distância é uma relação pedagógica que se dá essencialmente a partir da premissa da separação física entre professor e aluno. Essa opção pedagógica é definida por Lobo Neto (2002, p. 1) como:

uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente.

Trata-se de uma estratégia ou alternativa mediada de construção do conhecimento, ou seja, que se materializa através de recursos outros que não a manifestação oral de um professor em sala de aula.

A história da EAD no mundo não é recente. Alves (2001) nos ajuda a situar no tempo os primeiros seus passos na história mundial. Em 1883, tem-se o registro da primeira experiência nessa modalidade pedagógica na Suécia. Em seguida, na Inglaterra, em 1884, e na Alemanha, em 1856.

Azevedo (2001) aponta que uma das vertentes da EAD tem sua máxima expressão a distância nas universidades que, a partir de fins dos anos 60 e início dos anos 70, cresceram em todo o mundo, mais notadamente na Europa. Dentre essas instituições, podem-se citar a *Open University* e outras, como a *Univesidad Nacional de Educación*, na Espanha, a Universidade aberta de Portugal e a *Fern Universitat*, da Alemanha. Na América Latina, há iniciativas nesta modalidade educativa na Colômbia e também na Venezuela.

Segundo autores como Kramer (1999), Martins (2000), Niskier (1999), Nunes (2000) e Sartori (2001), a EAD tem seus primeiros registros no Brasil no século XX, mas durante muitas décadas foi relegada a uma condição inferior, incapaz de produzir e transmitir conhecimento de maneira eficaz.

Azevêdo (2001) esclarece que “durante muito tempo educação a distância foi considerada, para usar as palavras do filósofo francês Pierre Lévy, uma espécie de estepe do ensino, utilizada principalmente quando outras modalidades de educação falhavam.”

A forma de fazer EAD definia a qualidade do conteúdo, ou seja, a linguagem e o formato dos programas de EAD através do rádio e da TV mostravam que eles estavam dirigidos para o 'andar de baixo da sociedade, para os excluídos do sistema educacional. Educação a distância era coisa de pobre... (id. ibidem).

Algumas experiências popularizaram esta modalidade educativa no Brasil. Dentre elas podemos citar a fundação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), a criação do Instituto Universal Brasileiro (1941), a criação do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB, 1965), a implementação do projeto PRONTEL, a criação do projeto Minerva e projeto SACI (1973, 1974), a realização dos projeto Ipê (1984), o projeto Verso e Reverso (1988), o projeto Salto para o futuro, em 1991, criados para atualização e aperfeiçoamento de professores.

Na década de 90, o Brasil viveu um momento significativo em EAD, a partir da Lei 9393/96, atual LDBEN. Com esta lei, uma nova perspectiva para a EAD passou a se constituir no País, gerando a necessidade de reestruturação das instituições de nível superior para o desenvolvimento desta modalidade educativa.

Considerada em diversos países como alternativa para a formação de profissionais que já atuam numa determinada área, mas percebem a necessidade de maior qualificação, de fato, no Brasil, algumas iniciativas passaram a conceber esta modalidade educativa como forma de facultar a professores em serviço uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para o seu nível de atuação, principalmente em virtude de as escolas de educação básica possuírem ainda um grande contingente de professores se deparam com dificuldades para empreender sua qualificação profissional, sejam estas dificuldades de deslocamento para os centros onde são realizados os cursos, sejam de falta de tempo para freqüentá-los.

A LDB, quando trata das disposições transitórias, no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, abre a possibilidade de se utilizar a educação a distância como meio para a instrução de professores quando da criação da década da educação - 1996 a 2006 -, período concedido a todos os

professores de educação básica para que se titulassem em formação superior.

O Plano Nacional de Educação, especificamente naquilo que se refere à EAD, entende a modalidade como:

um meio auxiliar de indiscutível eficácia”, com efetiva capacidade para “desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral”. [...] a LDB “considera a educação a distância um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço”, garantindo que “é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de Universidade Aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira” (PNE – Plano Nacional de Educação, 2001).

A iniciativa do governo federal, através do MEC, em criar o PROUNI e, especificamente, a UAB – Universidade Aberta - por meio da EAD, representa a política adotada para oportunizar às classes economicamente menos favorecidas o acesso à formação universitária.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABRAED), pelos dados levantados no anuário de 2007, apresenta um grande aumento na procura de cursos a distância. Entre os anos de 2005 e 2006, o número de alunos cresceu 54%. No ano de 2005, eram 504.204 alunos matriculados; em 2006, esse número cresceu para 778.458 alunos. Em Santa Catarina, houve um aumento considerável de professores com nível superior (entre os anos de 2003 e 2004, mais de 12.000 alunos obtiveram diploma de graduação), ocasionado pela conclusão das primeiras turmas que ingressaram no curso de Pedagogia na modalidade EAD.

Contudo, pensar em projetos de formação a distância requer, sobretudo, que o projeto e a modalidade estejam imbricados e sejam complementares, ou seja, a modalidade deve conter em seu desenvolvimento formas de trabalho que se constituirão em práticas de formação.

O que se percebe é que na implantação de projetos educativos a distância é preciso reconhecer os limites e possibilidades da modalidade, entendendo que, mesmo depois de alguns anos no cenário educacional, com o advento de novas tecnologias a cada momento histórico, trabalhar com a educação a distância significa, trabalhar em um terreno cujas definições e compreensões estão em processo permanente de construção e que por isso é difícil precisar a rigor como deve se dar o processo educativo nesta forma peculiar de educação.

No Brasil, a EAD apresenta potencial para a democratização da educação, por ampliar o acesso à educação. Todavia, não se pode deixar de lado a preocupação com a qualidade do ensino, sobretudo em se tratando da formação de professores. É esta a intenção do presente estudo, que focaliza sua análise a partir da reflexão que os professores – alunos egressos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC - fazem das repercussões deste curso em sua prática alfabetizadora.

2.2 CONHECENDO O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UDESC

A UDESC é uma Universidade *multicampi*, com sede em Florianópolis. Atualmente, conta com vários centros: Centro de Ciências da Administração (ESAG); Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED); Centro de Educação Física e Desporto (CEFID); Centro de Artes (CEART) e Centro de Educação a Distância (CEAD). Os outros campi estão localizados nos municípios de Joinvile, Lages e Chapecó.

A instituição oferece dois cursos de Pedagogia com licenciatura plena: Pedagogia na modalidade presencial, vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao Centro de Ciências da Educação, e o curso de Pedagogia na modalidade a distância, que, até o ano de 2002, também teve sua estrutura vinculada à FAED, mas, após a criação do Centro de Educação a Distância, por meio da resolução nº 055/2002, passou a funcionar com estrutura própria.

O curso de Pedagogia na modalidade presencial foi criado em 1963, com a finalidade de formar e capacitar profissionais na área da educação, contribuindo para a produção e socialização do conhecimento relacionado à educação e voltado à realidade da sociedade catarinense.

Já a trajetória do curso de Pedagogia a Distância é bem mais recente. Nasceu da composição de um grupo de trabalho criado no ano de 1991. Com a possibilidade da inclusão de novas tecnologias ao processo educacional e, sobretudo, pela possibilidade efetiva de cumprir com o seu compromisso político-pedagógico, pautado na democratização do ensino, a idéia tomou corpo na instituição, aumentando as perspectivas de oferta da formação universitária a um grande número de catarinenses.

A UDESC, nesta perspectiva, procurou atender principalmente a todos os professores da educação básica em busca de formação superior, haja vista que esta era uma exigência da LDB 9394/96, prevista para ser alcançada até o final de 2007.

Para a UDESC, a criação do curso de Pedagogia a Distância se justifica também pelo fato de considerar que os cursos de Pedagogia oferecidos pelas faculdades estão pautados em matrizes curriculares restritas às habilitações tradicionais, que se distanciam em muito das reais necessidades sociais. Destaca, ainda, que predominam nestes cursos o conhecido e obsoleto modelo de sala de aula. A EAD passa então a ser apontada como uma alternativa interessante para dar diferentes contornos ao processo de ensino-aprendizagem, ao fazer uso de novos recursos, tornando-o mais atrativo e enriquecedor (CECHINEL, 2000 a).

No ano de 1999, deu-se início ao curso de Pedagogia em Educação a Distância, com habilitação em séries iniciais e educação infantil.

A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - foi uma das primeiras no Brasil a obter o credenciamento para desenvolver projetos de cursos superiores a distância em 1º de junho de 2000, por meio da portaria 769, autorizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE - e pelo Ministério da Educação - MEC.

A existência desse programa, somada ao conjunto formado pelos objetivos e estrutura do curso, assim como sua concepção de aprendizagem,

fundamentada na teoria histórico-social, representam o contexto empírico e teórico no qual se situa a amostra do presente trabalho.

Neste caso, faz-se necessário, para maior entendimento, apresentar a seguir a estrutura, os objetivos gerais e específicos do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. As repercussões dos pressupostos teóricos em que o curso se fundamenta para a prática dos professores alfabetizadores, foco dessa pesquisa, serão abordados no decorrer do trabalho

Conforme apresenta Cechinel (2000, p. 9-10), os objetivos gerais do curso são:

- Participar do esforço para a melhoria do sistema educacional do estado de Santa Catarina, canalizando ações dirigidas ao magistério através da implantação de um programa dirigido à formação de professores de séries iniciais e educação infantil.
- Capacitar docentes a partir da priorização de conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural catarinense e brasileiro e suas transformações.
- Atender a LDB, que determina que os docentes da educação básica deverão ser licenciados em nível superior em curso de graduação plena.

E como objetivos específicos:

- Possibilitar aos professores que estejam atuando no magistério a formação em curso de pedagogia com aprofundamento em magistério das séries iniciais e educação infantil, através da modalidade de educação a distância.
- Subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas, possibilitando-lhes acesso aos fundamentos das diversas teorias do conhecimento.

Os objetivos específicos apontam para os dois fatores utilizados na seleção dos alunos que integraram as turmas: estar atuando em sala de aula, seja na educação infantil ou nas séries iniciais, e trabalhar em escolas públicas municipais e/ou estaduais.

Presente em grande parte do estado de Santa Catarina, por meio de parcerias com as prefeituras de 156 municípios, mais de 14 mil alunos foram licenciados em Pedagogia.

A primeira turma (piloto) foi iniciada com 240 alunos, distribuídos em quatro núcleos, abrangendo 14 municípios da grande Florianópolis. No ano de

2003, concluíram o curso 220 alunos. A segunda turma - T2 - envolveu professores de 70 municípios catarinenses. Foram graduados 3.243 alunos, dentre eles um grupo de 43 professores de educação básica pertencentes ao quadro do magistério da rede municipal de ensino de Florianópolis (parte desse grupo compõe a população deste trabalho). A terceira turma abrangeu 100 municípios, formando 8.600 alunos no ano 2005. Nesta etapa, pioneiramente, além dos professores da rede pública, o programa atendeu alunos com necessidades especiais (cegos e surdos), além de alunos afro-brasileiros envolvidos em Movimentos de Ações Afirmativas, o que constituiu um momento histórico marcante para a educação, não apenas do estado de Santa Catarina, como também do Brasil.

Para compor a turma quatro, a UDESC firmou parceria com dois municípios catarinenses e ainda com municípios do estado do Amapá, no norte do País. Esta turma finalizou suas atividades em 2007.

No ano 2008, foi a vez dos alunos oriundos dos municípios do estado do Maranhão obterem a formação universitária, contando com a participação dos núcleos que ofereciam a estrutura para o processo de formação.

Atualmente, o centro dá seguimento à turma cinco, localizada no município catarinense de Criciúma e aguarda a abertura de cerca de 5.000 vagas, resultantes da recente parceria com a Universidade Aberta. A previsão é oferecer formação superior no estado de Santa Catarina. Serão utilizados 8 polos, já devidamente estruturados e mantidos pela UAB e outros polos situados em 4 municípios catarinenses, nas estruturas anteriormente utilizadas por outras turmas do CEAD.

O curso é considerado de natureza semipresencial, por apresentar momentos em que os alunos desenvolvem seus estudos sem a presença do professor e momentos de encontros presenciais quando professores e tutores estão presentes.

A carga horária total é de 3.210 horas aula/atividade, correspondentes a 214 créditos, dos quais 2.565 desenvolvidos a distância (171 créditos, equivalentes a 80%) e 645 (43 créditos, equivalentes a 20%) reservadas para o presencial. Nos encontros presenciais, os alunos tiram suas dúvidas sobre a disciplina com o professor que organiza suas aulas em forma de seminário,

possibilitando a discussão sobre a temática apresentada nos cadernos pedagógicos. Nestes encontros, a presença dos alunos é obrigatória.

As disciplinas são trabalhadas num espaço de tempo pré-determinado e seguem o cronograma semestral, planejado pelo comitê de ensino do CEAD.

Os encontros para o estudo das disciplinas são feitos nos núcleos que funcionam como campus avançado nos municípios e a interação se dá através do sistema de tutoria.

A organização curricular do curso se constitui através de dois núcleos: o Núcleo de Conteúdos Básicos (2.040 h), com três eixos (enfoca o contexto histórico e sociocultural (660 h), o contexto de educação básica (885h) e o contexto do exercício profissional (495 h); o Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional (1.970 h), com dois eixos (enfoca conteúdos de formação priorizada – 525 h -, e estudos independentes e trabalho de conclusão de curso - 645h).

Cechinel (2000 a, p. 15) define os princípios norteadores do curso:

- Unidade teoria/prática, o que implica assumir uma outra postura em relação ao conhecimento e que supere as fronteiras entre as disciplinas das diferentes áreas curriculares.
- Formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, bem como sobre os conteúdos inerentes ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
- Compromisso social do pedagogo, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulando com os movimentos sociais.
- Trabalho coletivo entre professores e alunos, capacitando-os a atuarem, dessa forma, no seu cotidiano de trabalho educacional, viabilizando, assim, a articulação vertical e horizontal das disciplinas.
- Gestão democrática, entendida como a superação das relações de poder, que se produzem no trabalho cotidiano.

Observa-se que os princípios que norteiam o curso de Pedagogia, ao enfatizarem a unidade entre teoria e prática, a formação interdisciplinar, a superação do trabalho individualizado, o compromisso social, bem como a gestão democrática, estão em sintonia com questões atuais no que tange à

formação de professores, apontando a possibilidade de sua atuação em diferentes setores da atividade educativa.

Os estudos das diversas disciplinas do curso são efetuados através do uso de material autoinstrucional e específico para a educação a distância, de forma individualizada, de modo a promover o avanço de cada aluno de acordo com o seu ritmo desenvolvimento. É importante ressaltar que, mesmo com tanta tecnologia digital disponível, o material impresso continua a ser o material “chave” no processo de ensino-aprendizagem. Os cadernos de atividades, os livros, as enciclopédias e as apostilas continuam dominando a maioria dos processos de ensino, inclusive na modalidade educativa a distância.

No curso em questão, especificamente, percebe-se que o material impresso, dentre os recursos didáticos pedagógicos disponibilizados, é, disparado, o recurso em maior uso pelos alunos. Isto se deve à não-exigência de equipamento específico para ser usado e ainda por ser familiar aos docentes e discentes.

Nas atividades a distância, quando os alunos realizam os estudos sem a presença física do professor e na maioria das vezes fora do ambiente de sala de aula, são utilizados como recursos e/ou estratégias de interação com professores o telefone e o fax. Nestes casos, os professores, em horários pré-estabelecidos, ficam à disposição do aluno para tirar suas dúvidas em tempo real.

Já na tutoria virtual, o professor se conecta com um aluno, ou um grupo de alunos, por via eletrônica, para orientação dos estudos, conversas sobre o curso, sobre um assunto relacionado com a disciplina que está sendo trabalhada, orientação sobre como é possível resolver as dificuldades encontradas, indicação de alguns endereços na internet para motivar consultas, fazer comentários sobre o rendimento, sobre as avaliações ou, ainda, para simplesmente se comunicar com os alunos. Também são programados chats e fóruns de discussão por disciplina.

Os alunos também podem contar com a plataforma UDESC Virtual, que visa a favorecer o processo de aprendizagem. Ela dispõe de dois ambientes que podem ser acessados nos endereços www.virtual.udesc.br. O primeiro, é utilizado para acessar os dados e conteúdos do curso e o segundo, para acesso a um sistema de apoio à aprendizagem.

Por meio dessas páginas, é possível obter informações gerais sobre os cursos a distância da UDESC. Alunos, professores, professores-tutores e equipe envolvida recebem um endereço particular de e-mail, *logins* e senhas para terem acesso ao ambiente. Os ambientes possibilitam o uso de ferramentas de comunicação com a finalidade de melhorar o desempenho pedagógico, como chats, fóruns, grupos de discussão, textos colaborativos organizados por alunos, professores-tutores, professores e equipe técnica, oportunizando constante *feedback* e retroalimentação do sistema de ensino CEAD.

O ambiente www.virtual.udesc.br oferece um menu principal com as seguintes opções na parte interna (ambiente seguro com senha, acesso restrito): Disciplinas, Galeria de fotos, Secretaria, Meu Espaço, Webmail, Espaço UDESC Virtual e Ajuda. Na parte externa (acesso livre), o CEAD, DAPE, Administrativo, Calendário Acadêmico, Cronograma Atividades, Miateca, Parcerias, Dúvidas Frequentes, Contato, Artigos e textos, Projetos de pesquisa, Projetos em andamento, Relatórios de pesquisa, Artigos e textos, Grupos de pesquisa, Projetos de extensão, Relatórios de extensão, Documentos e formulários, Artigos e textos, Agenda, Formulários, Programa de Apoio à Extensão - PAEX.

No ambiente www.virtual.udesc.br, menu “Disciplinas”, são disponibilizadas informações sobre os conteúdos dos cadernos pedagógicos, textos complementares, sites interessantes, plano de ensino, ementa, programa, avaliações, chat e fórum, tira-dúvidas. Além disso, ele oferece informações sobre os professores e um link para entrar em contato com eles.

Temas sugeridos por professores, professores-tutores e alunos são discutidos nos fóruns, objetivando enriquecer as disciplinas e trocar experiências. As dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas são respondidas pelos professores pela ferramenta “tira-dúvidas”. As respostas às questões mais frequentes ficam disponíveis para que outros alunos possam acessá-las, formando um banco de dados, que também fornece subsídios para análise e avaliação dos conteúdos.

Na área livre do ambiente - www.virtual.udesc.br -, o menu “Miateca” se apresenta como uma fonte de consulta para os alunos. Ele disponibiliza materiais selecionados pelos professores, distribuídos por área

temática, como bibliotecas virtuais, dicionários, museus, enciclopédias etc., orientações para trabalhos, comentários sobre livros, filmes, jogos educativos e sites, além de textos complementares. Ainda neste espaço existe um link chamado “Agenda de eventos”, que apresenta um calendário de congressos, seminários e workshops na área de educação para estimular os alunos a participarem.

A “Midioteca” também está disponível para as pessoas que não possuem senha de acesso restrito. A “Galeria de Fotos” reúne os registros de eventos realizados pelo CEAD, envolvendo professores, professores-tutores e alunos e outros. O menu “Secretaria” apresenta informações importantes para alunos e tutores, tais como calendário acadêmico, formulários para declaração, formulário de transferência e requerimento para revisão de provas.

A secretaria acadêmica virtual foi criada com vistas a facilitar o trabalho do professor-tutor, agilizar a digitação de notas, emitir declarações e acompanhar processos por parte dos alunos. Para isso, um sistema já existente foi adaptado às necessidades do curso. Este sistema foi modelado para diminuir as barreiras geradas pela distância e atender às exigências burocráticas e administrativas. Por se tratar de curso a distância, foi necessário um sistema que permitisse o acompanhamento e a alimentação por parte do tutor.

O menu *Webmail* oferece aos alunos uma ferramenta de comunicação disponível a partir de qualquer máquina com acesso à Internet. É através dessa ferramenta que alunos e tutores recebem recados importantes dos professores e da equipe do CEAD em geral.

No menu “Meu Espaço”, o aluno e o tutor têm a possibilidade de incluir informações pessoais que sejam do seu interesse, além de ferramentas importantes, como, por exemplo, trocar a senha, pesquisar e-mails de colegas e redirecionar seus e-mails para outra conta. Neste espaço, ainda, encontra-se uma “agenda pessoal” em que é possível incluir compromissos e atividades pessoais.

Na modalidade educativa a distância, a disponibilidade dos recursos tecnológicos é fundamental para dar autonomia ao aluno. A interatividade é potencializada por textos, imagens, sons que posicionam o sujeito frente ao conhecimento. Ao fazer uso das novas tecnologias de informação, a EAD

possibilita a formação de comunidades de aprendizagem que agregam sujeitos que estão em espaços e tempos diferentes.

Por meio da comunicação síncrona e assíncrona, diferentes sujeitos, ao compartilhar e colaborar, constroem conhecimentos para atender a suas próprias necessidades e também à necessidade do grupo no qual estão inseridos. Todavia, se de um lado é preciso que os cursos da EAD disponibilizem recursos tecnológicos capazes de subsidiar os estudos dos alunos, por outro, também os alunos precisam conhecer o aparato tecnológico disponível para terem condições de acessar tais recursos.

Além de todo o aparato das novas tecnologias, os alunos recorrem a outros recursos para organizar seus estudos. Dentre esses outros recursos, os cadernos pedagógicos, com características autoinstrucionais, produzidos por professores da universidade ou em parceria com outras instituições. Estes materiais impressos apresentam conteúdos mínimos em cada disciplina do currículo e são, como anteriormente mencionado, o material mais utilizado pela maioria dos alunos desde o início do curso.

A reflexão de Cechinel (2000, p. 27) reafirma a importância dos materiais impressos num curso na modalidade EAD:

Na verdade, o caderno pedagógico é uma espécie de livro didático que tem, primordialmente, uma função formadora, para a qual conta o alcance do seu propósito diferentemente do livro de mercado, para o qual conta a vendagem.

Cechinel (2000) destaca ainda que o material impresso tem sido apontado como um dos recursos mais utilizados na modalidade a distância, por ser um meio de comunicação que recorre ao código linguístico de domínio e alcance do falante, podendo ser utilizado em diferentes espaços e tempos dadas as suas características físicas. De fato, tratando-se de cursos em que os recursos tecnológicos digitais são pouco utilizados ou não disponibilizados, o caderno pedagógico é, senão o único recurso didático pedagógico, o mais utilizado pelos alunos. Sendo assim, é de fundamental importância que este recurso seja constituído de uma linguagem clara e dinâmica para o aprendiz,

que, sem a presença do professor, precisará contar com tal material no sentido de tornar seu estudo mais atraente e eficaz, de modo a favorecer a aprendizagem sem prejuízo de sua qualidade.

As fitas de vídeo também produzidas pelo CEAD apresentam temas específicos (na maioria das vezes, como forma de ampliar a reflexão sobre algum tema de estudo), indicados pelo caderno pedagógico e pelas orientações de tutores e professores. Integram-se aos meios já citados o telefone e o fax. Além disso, são disponibilizados computadores em todos os núcleos, de modo que por meio da internet os professores e alunos possam ter acesso ao ambiente de aprendizagem UDESC Virtual.

Além dos recursos didático-pedagógicos, o curso de Pedagogia da UDESC destaca a importância do papel do tutor no processo ensino-aprendizagem. O tutor é um dos atores que compõem esse cenário do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD.

Com a intenção de garantir a interação dos alunos matriculados nos diversos núcleos distribuídos por municípios e regiões, a UDESC/CEAD desenvolveu um sistema de tutoria. Nos núcleos, os tutores são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos, orientando-os na aprendizagem no decorrer do curso. O sistema tutorial é definido pela UDESC como uma ação global que compreende um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades dos alunos, orientando-os para obterem seu crescimento intelectual.

As atribuições do tutor são assim pontuadas no Manual do Tutor da UDESC:

- orientar o aluno com relação à metodologia do curso, ao uso do material didático, no desenvolvimento de habilidades e competências e no planejamento dos seus estudos;
- aplicar e proceder a avaliações, conforme o caso, juntamente com os professores das disciplinas;
- promover a interação do grupo de alunos sob sua responsabilidade, nos momentos presenciais, organizando círculos de estudos e outras atividades socializantes;
- propor ao aluno tarefas e atividades que motivem o estudo e o melhor alcance dos objetivos estabelecidos, estimulando-o à autonomia;
- incentivar o estudo em grupo e o trabalho cooperativo, o uso de bibliotecas, museus, laboratórios e outros espaços que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem;

- estimular a discussão de textos e/ou de vídeos, bem como a pesquisa, a busca de explicações para determinadas situações ou fenômenos, o pensamento crítico e a criatividade;
- orientar, acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos, registrando os resultados e mediando seus processos de auto-aprendizagem, nas diferentes etapas de sua formação;
- orientar o aluno quanto à realização das atividades de estudo de Cadernos Pedagógicos, Guias de Estudo, observando se o aluno realizou todas as atividades propostas;
- propor atividades para superação de dificuldades encontradas nos Cadernos Pedagógicos e/ou Guias de Estudo;
- estimular o exercício do diálogo para a discussão de novas idéias e de pontos de vistas diversos, visando à construção de aprendizagens significativas ao desenvolvimento da auto-estima e da criatividade dos alunos;
- estimular o desenvolvimento da auto-imagem e da identidade profissional;
- organizar e manter atualizados os arquivos do Núcleo Local.

A avaliação da aprendizagem, em princípio, segue o que determina o Regimento da UDESC, permitindo adequações necessárias à proposta pedagógica do curso e à modalidade a distância. Considera o desempenho do aluno quanto ao alcance dos objetivos de cada disciplina, o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o docente que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. É realizada a cada disciplina, através dos seguintes instrumentos.

Um deles é a prova escrita, realizada ao final de cada Caderno Pedagógico e contempla questões objetivas e dissertativas, com o mesmo percentual de valor (50%). Tem como finalidade verificar o alcance dos objetivos da disciplina pelo aluno. As questões dissertativas, além de verificarem se o aluno está se apropriando dos conteúdos abordados, busca verificar se ele está fazendo a relação teoria-prática e a interdisciplinaridade. A prova escrita é presencial e individual, sendo elaborada pelos professores das disciplinas. São aplicadas nos núcleos, pelo professor-tutor. A avaliação é expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez). Quando o aluno obtém nota inferior a 5 (cinco) na prova escrita, tem duas novas chances de recuperação, independentemente das notas obtidas no trabalho individual e/ou em grupo, e na avaliação do professor-tutor.

A correção da prova é realizada pelos professores corretores no CEAD, sob a orientação e supervisão dos professores das disciplinas. Na prova, os professores registram observações com relação aos objetivos não alcançados pelo aluno. Depois de corrigida e registrada a nota na ficha dos alunos, a prova é encaminhada aos núcleos para que os alunos verifiquem os resultados

alcançados. As provas ficam arquivadas no CEAD. O aluno que não aceitar a nota da prova poderá solicitar revisão.

A cada Caderno Pedagógico, os alunos desenvolvem um trabalho, individualmente ou em pequenos grupos. O trabalho, elaborado pelos professores das disciplinas, é encaminhado aos professores-tutores que orientam os alunos na sua realização. Esta atividade tem como objetivos oportunizar o aprofundamento de questões fundamentais abordadas na disciplina, possibilitar aos alunos demonstrarem se estão se apropriando dos conteúdos, se estão desenvolvendo competências e habilidades, além de demonstrar se estão relacionando a teoria com a prática pedagógica. A correção dos trabalhos é de responsabilidade do professor-tutor.

2.2.1 Referencial teórico do curso

A proposta curricular do curso enfatiza a dimensão histórico-cultural como concepção teórica norteadora.

Entre Educação e História há uma relação inseparável; por isso, a dimensão histórico-cultural compreende a Educação não apenas como ação de construção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, mas também como transformação da cultura, ou seja, da realidade que é, portanto, histórica.

Do ponto de vista histórico-cultural, as questões colocadas correspondem à necessidade de se pensar sobre os processos de profunda mudança por que passa a sociedade atual e sobre o papel que cabe à escola desempenhar frente a essas exigências e às necessidades de preparo do homem contemporâneo.

Nesta perspectiva, o homem é concebido como um ser social, ou um ser que se faz historicamente dentro de uma sociedade. Isso implica entender que a educação não se dá de forma natural e espontânea, mas dentro de relações sociais produzidas segundo as necessidades históricas de uma determinada época.

Assumindo a perspectiva histórica da própria realidade humana como norteadora da concepção de educação, propõe-se que o currículo de um curso

de formação de professores expresse a possibilidade de apropriação do conhecimento posto como necessidade histórica para o desenvolvimento da educação em uma sociedade. Neste sentido, o que se deve buscar para o professor é a possibilidade de recuperação da unidade entre o real e a compreensão da ordem social vigente.

Assim, o currículo proposto no curso de Pedagogia a Distância da UDESC está permeado, em suas várias dimensões, por três idéias básicas:

1. correlação com a sociedade concreta de nossos dias (a sociedade capitalista), percebendo sua história;
2. análise da educação, da estrutura escolar e da função docente à luz das relações estabelecidas na sociedade, tendo em vista a recuperação do papel histórico de sua função social;
3. detalhamento dos conhecimentos específicos que circunscrevem a habilitação docente.

O referencial teórico que fundamenta a concepção de aprendizagem adotada pelo curso de pedagogia – modalidade a distância da UDESC - é a teoria histórico-cultural.

Assim afirma a diretriz pedagógica do curso:

Neste curso, a concepção de aprendizagem adotada é a sociocrítica ou histórico-cultural, cujo maior representante é Vygotsky, que considera o processo de ensino aprendizagem como um processo interativo, concebendo o professor como um facilitador e um mediador da aprendizagem autônoma do aluno, mantendo com o aluno uma relação dialética, de influências recíprocas, uma vez que ambos são sujeitos ativos nesse processo (UDESC, 2001b).

Pela teoria histórico-cultural, a aprendizagem não se reduz a um produto da relação entre um estímulo do meio e uma resposta do organismo e seus condicionantes, como sugere o *behaviorismo*, e também não corresponde a processos de *Insight*, como propõe a Psicologia da *Gestalt*. Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre nas atividades desenvolvidas

coletivamente e acontece necessariamente pela mediação de outras pessoas que estão inseridas na cultura.

Neste caso, a escolha desta teoria como aporte em um curso a distância se explica pela inserção em atividades coletivas, já que, para desenvolver autonomia frente aos estudos, o aluno necessita estabelecer permanentes trocas com o seu grupo. A necessidade de interação gera um sistema de cooperação entre os alunos. Na realidade, é o que Leite (2001) entende por interatividade, que “é palavra chave para qualquer processo educativo. Como pensar em educação sem troca, seja ela presencial ou a distância?”.

O fenômeno educativo, pela teoria histórico-cultural, resulta de uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotsky entende que a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem só é útil quando se dirige à frente do desenvolvimento e o impulsiona. Quando isso ocorre, a aprendizagem desperta uma série de funções que estão em condição de avançar qualitativamente e se encontram na zona de desenvolvimento proximal. Para compreender como a aprendizagem possibilita o desenvolvimento, é necessário que se entenda o conceito que sintetiza a relação entre esses dois processos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal de uma criança é a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Através de experiências de aprendizagem compartilhadas, é possível então atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos de modo que funções ainda não consolidadas possam vir a se desenvolver. Diante disso, é possível perceber o quanto a aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance.

O papel do professor muda a partir desta concepção. Ele não é mais aquele sujeito que se coloca como centro do processo, que ensina para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é o organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele se torna o agente mediador do processo, proporcionando a seus alunos atividades coletivas.

Na modalidade educativa a distância, portanto, exige-se um outro tipo de professor, como indaga Moran (2001) em sua abordagem:

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com um papel muito mais destacado de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico.

Doravante, é preciso atentar para as nomenclaturas por vezes utilizadas para o papel do professor sob esta nova ótica. Não se pode confundir a idéia de mobilizar uma comunidade de aprendizagem, proposta por um professor animador, com a de facilitar o processo. A idéia de facilitação provoca uma conotação que indica a minimização do papel do professor na construção do conhecimento, sugerindo que os recursos pedagógicos são suficientemente capazes de dinamizar a ação pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem requer dinamicidade, que alterna interação entre os participantes; contudo, é o professor que irá oportunizar este processo de troca de informações, de forma flexível, mas, sobretudo, ciente da necessidade de empregar sua liderança.

Para a teoria-histórico-cultural, empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo a aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.

De acordo com Oliveira (1993), a concepção de mediação pedagógica trabalha com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Neste caso, o papel do professor é central e pontual diante da responsabilidade de mediar e possibilitar interações entre os alunos e o conhecimento como um processo de uma produção, uma construção e descoberta.

O professor “animador”, mediador, constitui, na educação a distância, uma liderança comunitária colaborativa. Trabalha em equipe, é capaz de identificar os múltiplos componentes sociais atuantes, seu perfil e o desenho do conjunto, suas influências; também tem condições de , bem como a alteração do contexto de ensino. De fato, pela minha experiência como professora de disciplina, pudemos constatar que o trabalho coletivo define os contornos da operacionalização do curso, já que todo o planejamento das atividades é feito por uma equipe de professores, tutores e técnicos, desde o cronograma de atividades, a elaboração do material didático, até os instrumentos de avaliação. A convivência com outros professores possibilita a discussão de diversos pontos de vista e conhecer práticas pedagógicas vivenciadas. É necessidade do trabalho coletivo que cria momentos de debate e reflexão entre os diversos atores do grupo (professores, tutores, técnicos e alunos), incentivando a troca de saberes entre os envolvidos no processo, estabelecendo um nível significativo de motivação.

2.2.2 A disciplina de alfabetização

A maioria dos cursos de Pedagogia introduzem em seus currículos uma disciplina específica que trata da alfabetização. Esta preocupação se deve à necessidade de preparação do professor de educação básica em lidar com questões relativas à aquisição da leitura e da escrita, dado o fato de que os índices relativos à alfabetização ainda são muito altos. Some-se a este fato um outro, o de que muitos alunos se evadem da escola em condições de semi-analfabetismo, sem pensar nos outros que permanecem na escola perpetuando graves dificuldades na leitura e na escrita.

A disciplina de alfabetização do currículo do curso de Pedagogia a Distância, não é, evidentemente, a única disciplina capaz de discutir e abordar questões relacionadas à aquisição da linguagem escrita. Consideramos ser relevante, por isso, analisar essa disciplina de maneira mais pontual para verificar se o embasamento relativo às primeiras noções sistematizadas de leitura e escrita recebido pelos professores de fato dialoga com sua prática alfabetizadora.

Com isso, buscamos investigar de que forma os conteúdos foram trabalhados, se contribuíram para reflexão do ato pedagógico e, sobretudo, de que forma repercutiram na prática dos professores.

Na atual configuração do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, são destinadas 60 horas (4 créditos) para a disciplina Alfabetização.

Tal disciplina faz parte dos conteúdos de aprofundamento e atuação profissional que têm como eixo conteúdos da formação priorizada.

A ementa é assim composta:

Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. A linguagem como sistema simbólico representativo das interações humanas. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. A função social da escrita em uma sociedade letrada. Produção e apropriação da leitura e da escrita: uma metodologia de alfabetização a partir do texto (MANUAL DO ALUNO, UDESC).

A disciplina foi organizada a partir da concepção histórico-cultural e localiza a intrínseca relação entre o uso social da escrita e o exercício da cidadania. O pano de fundo do processo de alfabetização é o trabalho com a língua. Desta maneira, faz-se necessário explicitar o conceito de linguagem que subjaz a essa proposição, que é, por sua vez, de caráter social e cultural.

A linguagem possui duas funções básicas. A primeira é a de comunicação entre as pessoas, o que viabiliza as trocas de significados sociais que ocorrem nas atividades conjuntas; a segunda, é a de representação, que compreende a capacidade de representação mental dos objetos e situações da realidade, que permite o desenvolvimento da consciência humana.

O conceito de alfabetização, na disciplina, definido como um processo dinâmico de interação, oportuniza a dimensão discursiva da linguagem, tornando-a produtiva e rica na interlocução entre professor e aluno e aluno e aluno, numa verdadeira convivência social.

Numa relação dialógica, todos os envolvidos no ato pedagógico têm vez e voz; portanto, não podem ser considerados meros emissores e receptores de mensagens. O discurso é carregado de intencionalidade e tem por finalidade a adesão do interlocutor. Assim, a linguagem constitui o indivíduo, ao mesmo tempo que se constitui em interação social.

Sob a perspectiva da escrita, do que ela representa, de seus valores e usos sociais, a disciplina de alfabetização não apenas garantirá à formação do professor uma ação pedagógica consistente, capaz de instrumentalizar seus alunos para o uso efetivo da leitura e da escrita, mas se articulará com as demais disciplinas do currículo, desde que a organização curricular, representada por cada área do conhecimento, adote por base a ciência da história em suas múltiplas dimensões.

Seguindo a operacionalização do curso e a oferta da disciplina para os alunos da turma 2 (dois), a princípio foram organizados pelos professores da disciplina os recursos didático-pedagógicos, iniciando pelo da escrita do material impresso (caderno pedagógico).

Esta turma teve acesso à primeira versão do caderno pedagógico. Produto de ações compartilhadas entre profissionais da área, o material foi entregue aos tutores e, posteriormente, aos alunos e alunas em versão preliminar, já que, no entender do grupo de professores que compunham a disciplina, a diversidade de práticas educativas era o elemento que desafiava a redefinir, a qualquer tempo, o conteúdo a ser trabalhado.

Por este motivo, além do caderno pedagógico, foram indicadas outras tantas bibliografias que deveriam servir de material de apoio para as discussões. E, de fato, a cada encontro com alunos e tutores eram feitas novas considerações sobre o processo de alfabetização, revelando outros aspectos e outras possibilidades que não haviam sido antecipadas na efetivação das atividades planejadas.

Estas observações foram de grande relevância na elaboração da referida disciplina, no sentido de viabilizar novos saberes ao trabalho pedagógico do cotidiano escolar, explicitado, por sua vez, por quem lida diretamente com o processo de alfabetização. Neste sentido vale ressaltar que:

[...] a formação do educador deverá partir dos problemas concretos articulando-os às diversas concepções teóricas que fundamentam o processo educativo e supõe um conjunto de interrogações, que surgem do diálogo entre as situações conflituosas do cotidiano e o conhecimento, apoiados na reflexão sobre a ação, na atividade criativa que abre espaço ao conhecimento, à experiência, à intervenção, à reflexão e à diferença (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – Formação docente, 1998, p. 101).

O caderno pedagógico, em sua primeira versão, foi organizado em três partes. O primeiro capítulo tinha como objetivo geral apresentar o processo de desenvolvimento da escrita, desde suas primeiras manifestações até chegar à forma alfabética, com vistas à compreensão dos determinantes históricos que impulsionaram a criação das várias formas de escrita na trajetória histórica da humanidade.

O segundo capítulo visava a discutir as diferentes concepções que norteiam a alfabetização e os paradigmas que influenciam as práticas pedagógicas alfabetizadoras, quais sejam, a tradicional, a construtivista e a sociocultural. A proposta consistiu em discutir e desvelar as influências nas direções metodológicas e nas posturas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Dando sequência à escrita do material, o terceiro e último capítulo procurava apresentar uma proposta teórico-metodológica para o trabalho com a alfabetização, partindo do uso social da língua escrita até chegar ao domínio do código alfabético. A proposta para a ação pedagógica pressupõe, além da concepção de linguagem, as diferentes dimensões da alfabetização a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural. Neste caso, o texto é apresentado como principal instrumento da prática alfabetizadora, por ser uma unidade de sentido dentro da linguagem. A proposta metodológica para a

alfabetização está pautada na apropriação da escrita enquanto veículo de significação.

No desenvolvimento das discussões, também foi oferecida aos alunos a participação em chats e fóruns. Nos chats, que tinham hora marcada para acontecer, alunos, tutores e professores da disciplina conversavam sobre o eixo norteador da disciplina de alfabetização.

Para realização dos fóruns, o professor da disciplina elaborava uma questão baseada na relação teoria-prática, relacionada ao conteúdo da disciplina. Os alunos e tutores tinham a oportunidade de participar da discussão com suas considerações e depoimentos.

Uma outra forma de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem foi a ferramenta “tira-dúvidas”, disponível na página da disciplina. Ao acessar a página (através do *login*) especificamente nesse campo, os alunos tinham a oportunidade de registrar suas dúvidas. Na sequência, o professor da disciplina respondia às questões levantadas de maneira dialógica e reflexiva, em um curto espaço de tempo, de forma que a comunicação se mantivesse ativa e dinâmica, estimulando o interesse e a participação. Este foi um recurso bastante utilizado pelos alunos no decorrer da disciplina, que também abriu espaço para outras alternativas e meios de comunicação, como a teleconferência, o telefone, o fax e o e-mail.

As dúvidas mais freqüentes estavam voltadas à forma mais eficiente de alfabetizar nas séries iniciais. Percebia-se, em muitos depoimentos, a angústia dos alunos-professores em apresentar a forma como atuavam em sala de aula, buscando aprovação para o trabalho desenvolvido; em outros, destacava-se a dificuldade em lidar com tantas propostas pedagógicas diferenciadas para a alfabetização.

Contudo, ainda que muitos alunos tivessem a oportunidade de acessar os novos recursos tecnológicos, empregados na educação a distância, o caderno pedagógico continuou sendo a tecnologia dominante, quando não a única mídia utilizada pelos alunos. Fato que pudemos constatar ao lecionar a disciplina, nos encontros presenciais realizados de acordo com o cronograma do curso. Em muitos momentos, chegamos a indagar a participação dos alunos *on line*, destacando a importância de sua participação nesses espaços de interação, lembrando-os de que não necessitariam aguardar os encontros

presenciais para tirar eventuais dúvidas. A resposta comumente dada girava em torno da impossibilidade de acesso ao computador e à internet e, ainda, à falta de habilidade para lidar com as novas tecnologias.

Os encontros presenciais ocorriam, a princípio, entre professores da disciplina e tutores. Na oportunidade, discutiu-se o eixo norteador do trabalho com a alfabetização no curso de Pedagogia a Distância e, ainda, de que maneira se desenvolveria a disciplina nos encontros semanais entre tutores e alunos.

Os encontros presenciais, contudo, eram os momentos mais esperados pelos alunos que aguardavam a presença dos autores do caderno pedagógico para tirar dúvidas sobre o conteúdo do material impresso. A expectativa das alunas era a de desvendar o que estava escrito e que no momento da leitura havia as deixado angustiadas, levando-as a criar hipóteses que eram lançadas entre elas nos grupos de estudo e discussão, ou mesmo em momentos de estudo solitário, comum em uma modalidade educativa em que não predomina a presença constante do professor.

Vale ressaltar que o trabalho de mediação da tutoria, que neste curso atua nos núcleos locais dos municípios, é fundamental para amenizar as dificuldades que os alunos enfrentam para lidar com o material-instrucional, em especial com os conteúdos dos cadernos pedagógicos, mas é preciso considerar, também, as limitações desses profissionais, que muitas vezes não dominam temáticas relacionadas a áreas específicas e, por conseguinte, compartilham das mesmas dificuldades dos seus alunos com relação ao objeto do conhecimento que está sendo tratado (no caso desta disciplina, as dimensões da aprendizagem da língua escrita).

Nas reuniões com a equipe de professores, com freqüência, avaliávamos a trajetória da disciplina. Duas questões eram recorrentes nas reflexões no tocante às dificuldades apresentadas pelos alunos: se era em virtude da escrita do caderno pedagógico, por não proporcionar uma linguagem amistosa e dialógica, ou se tinham origem na insuficiência interpretativa dos alunos em consequência da falta de leitura de um modo geral.

A questão era de que maneira as alunas internalizavam os conhecimentos e os referenciais teóricos oferecidos pelo curso sobre o

processo de aprendizagem e, sobretudo, de quais elementos lançavam mão para refletir sobre os conceitos de alfabetização historicamente elaborados.

Inquietações de toda ordem surgiram na interação entre alunos e tutores, o que contribuiu para que se criassem outras expectativas em relação à disciplina. A articulação de conceitos acadêmicos com a realidade dos professores que trabalham em classes de alfabetização permitia vislumbrar outras possibilidades e desdobramentos.

Seguindo o pressuposto teórico sobre o qual o curso de Pedagogia a Distância da UDESC está pautado - concepção histórico-cultural -, a alfabetização é um processo interdiscursivo, tecido na trama da sala de aula, entre alunos, entre alunos e professor e entre estes e o objeto de conhecimento, pela interação que se estabelece neste espaço social.

Considerando que esse curso é dirigido sobretudo à formação de professores em exercício, procurava-se discutir o conceito de alfabetização através de dados, conceitos, experiências e vivências dos alunos-professores sem a pretensão, porém, de oferecer receitas prontas de como ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever. Era preocupação do grupo não reduzir a disciplina a um treinamento de professores para o uso de métodos e técnicas, nem restringir as discussões a métodos considerados “eficientes”, já que, neste sentido, a alfabetização se limitaria a reconhecer e a reproduzir sinais gráficos, focando as habilidades motoras e perceptivas. “A ênfase está na escrita como uma “complicada habilidade motora a ser desenvolvida” (SMOLKA, 1996,p. 17).

Por outro lado, tinha-se consciência de que a invisibilidade metodológica não seria o melhor caminho. Era preciso apresentar uma proposta metodológica para a alfabetização coerente com os referenciais teóricos do curso. E, de fato, ao apresentar o texto como núcleo de trabalho com a alfabetização, julgava-se estar de acordo com os pressupostos da teoria histórico-social, posto que o texto é uma unidade significativa e elemento essencial de interação social.

A proposta do trabalho com o texto se baseou, então, na apresentação de quatro práticas: leitura, produção textual, análise linguística e sistematização da escrita.

Geraldi (1997), ao descrever o desenvolvimento de tais práticas, alertava que no processo das relações de ensino em sala de aula as práticas se interligam na unidade textual. A análise linguística se dá paralelamente à leitura quando esta deixa de ser mecânica para se tornar uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos quando esta perde o seu caráter artificial de tarefa meramente escolar, para se tornar instrumento de comunicação ou para registro de vivências de seu autor ou de outros sujeitos. A estas três atividades se junta uma quarta prática, denominada por Klein (1998) de sistematização da escrita, relacionada à aprendizagem do sistema gráfico.

Em função da reduzida carga horária da disciplina, nos deparamos com a dificuldade de desencadear uma discussão aprofundada quanto aos conceitos de alfabetização e à metodologia, de modo que os alunos pudessem internalizar o conhecimento propriamente dito e, ao mesmo tempo, contribuísse para que fizessem a articulação do contexto escolar com seu dilemas, já que no exercício de sua função muitas vezes o docente se vê “ilhado”, sem possibilidade de compartilhar com seus pares questões inerentes à escola e ao processo pedagógico.

É no ativismo das ações que as situações do cotidiano escolar vão se desenrolando sem que ninguém questione essa realidade.

Para reverter este quadro, utilizou-se o importante referencial teórico metodológico de Vigotsky, fundamentado na concepção histórico-cultural.

No dizer de Rego:

Os postulados de Vigotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Um escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para a transformação, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a transformação, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção do conhecimentos e ter acesso a novas informações (1996, p. 118).

Uma outra questão que também chamou bastante a atenção foi o distanciamento da disciplina de alfabetização das disciplinas de Linguagem I e II. Ainda que suas ementas³ fossem constituídas por temáticas interligadas, as disciplinas haviam sido organizadas em diferentes etapas da organização curricular sem qualquer articulação entre os conteúdos a serem tratados.

Esta separação das disciplinas na grade curricular era de todo incoerente com os objetivos de um curso que pretende instrumentalizar o professor para realizar uma avaliação consistente de sua prática com vistas a uma atuação produtiva. Num curso desta natureza, os vários campos do conhecimento das chamadas ciências humanas e sociais devem necessariamente ser coadunados para melhor entendimento do homem em sua totalidade histórica e social. Para isso, e coerentemente, a formação dos profissionais da educação pressuporia a “interdisciplinaridade” entre as ciências humanas e sociais.

Uma vez que o pano de fundo do processo de alfabetização é o trabalho com a linguagem, conceber o conceito de alfabetização numa perspectiva histórica significa reconhecê-la em toda a sua amplitude, considerando a linguagem em toda a sua dimensão discursiva. Seu uso efetivo deve levar em conta os interlocutores e a situação de produção da linguagem. Neste caso, num curso voltado à formação de professores que já se encontram em exercício, é imprescindível a articulação dos conhecimentos destas disciplinas.

Nessa concepção de organização curricular, nem a teoria antecede a prática, nem esta precede aquela; ambas se articulam o tempo todo. O que importa é que todos os instrumentos propostos contribuam efetivamente para a consistência do trabalho pedagógico de profissionais que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais, por sua vez, são sujeitos produtores de saberes e conhecimentos. Segundo Garcia (1996), faz-se necessário reconhecer no professor alguém capaz de teorizar a sua própria prática e, ao mesmo tempo, considerar a escola como um espaço permanente de construção e reconstrução de teorias e experiências.

Esta pesquisa com o grupo de professoras selecionadas, propôs-se identificar suas reflexões a respeito de suas práticas pedagógicas e qual a

³ As ementas das disciplinas da grade curricular do curso se encontram anexadas ao trabalho. AS CONSIDERAÇÕES E RÉFLEXES FEITAS A RESPEITO DA DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO, RESULTAM DA EXPERIÊNCIA DA AUTORA COMO PROFESSORA DA REFERIDA DISCIPLINA NO CURSO EM QUESTÃO

repercussão propiciada pela formação em seu trabalho de alfabetização. A disciplina Alfabetização, como as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, serviu de ponto de partida para esta análise.

CAPÍTULO III

3 - O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado ao percurso da pesquisa, trazendo análises e considerações sobre os dados obtidos.

3.1 METODOLOGIA

Em decorrência da delimitação proposta para o problema apresentado, deu-se preferência a uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma abordagem que permite descrever e interpretar fenômenos educativos, com o objetivo de compreender as ações humanas da perspectiva dos próprios agentes.

Dentre os métodos de pesquisa, o mais apropriado foi o de estudo de caso. Segundo Meksenas (2002, 118), é um método que propicia ao pesquisador uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Compreensiva, por remeter diretamente à análise dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fato estudado, o que permite estudar uma unidade, desde que significativa, pois se concentra em um objeto circunscrito de grupos sociais. Por exemplo, o estudo, nesta pesquisa, não está relacionado à oferta de cursos superiores como um todo, mas a um determinado curso universitário.

De acordo com Goode e Hatt(1975) o estudo de caso:

é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Quase sempre esta abordagem inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família, ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares, ajustamento a doenças, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança etc.) ou mesmo toda uma cultura (p.422).

Meksenas (2002, p. 119-120) recorre a Ludke & André (1986) para esclarecer que uma das grandes características do estudo de caso é sua flexibilidade de planejamento e de focos para a coleta de dados, mas reforça que, apesar da possibilidade de alteração durante o processo de pesquisa, o pesquisador precisa manter sempre em mente sua problemática e as orientações teóricas que embasam o trabalho.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi entrevistas com questões abertas, nas quais foram solicitados depoimentos e opiniões. As perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas das respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas (PÁDUA, 2004, p. 74).

As entrevistas foram feitas, pela pesquisadora, em horários agendados pelas professoras e viabilizados pela equipe pedagógica, nas unidades escolares em que as entrevistadas estavam lotadas.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro que na primeira parte teve como objetivo levantar dados pessoais das alunas egressas, como: idade, formação escolar, tempo de atuação no magistério e em classes de alfabetização. A segunda parte buscou informações sobre suas concepções de alfabetização e letramento, bem como sobre as teorias que conheciam para fundamentar suas concepções. Também foi questionado onde se haviam apropriado desses pressupostos teóricos e de qual deles faziam uso em sua prática pedagógica. Por último, foi questionado sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Desta forma, as questões tiveram como objetivo colher depoimentos das entrevistadas sobre as repercussões da formação a distância em sua prática pedagógica.

Para preservar a identidade das entrevistadas, são utilizados nomes fictícios na identificação dos relatos que constam neste trabalho.

Os aspectos colocados em questão procuravam evidenciar a influência da formação superior a distância na prática diária de professores que lidam com a fase inicial da escrita.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam em classes de alfabetização da rede municipal de ensino de Florianópolis e que se formaram no curso de pedagogia a distância da UDESC no ano de 2004.

As professoras que participaram da pesquisa representam 20% do total de 43 professores do quadro de magistério da Prefeitura de Florianópolis que realizaram o curso. O nome das professoras e a relação das unidades escolares em que atuam foram obtidos por meio de uma pesquisa realizada junto aos arquivos do Departamento de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação. A amostra selecionada resultou em 8 professoras alfabetizadoras. Para Pádua (2004, p. 67), a amostra é a menor representação de um todo maior, mas suficiente para que o pesquisador possa analisar um dado universo, admitido que a amostra represente o todo. As técnicas de amostragem são utilizadas quando se pretende estender ao universo as características encontradas por meio de um processo de generalização (*Idem*, 2004).

A escolha específica dos sujeitos de pesquisa se deveu a dois fatores. O primeiro deles, o fato de as professoras atuarem em classes de alfabetização no período de ingresso na universidade até a conclusão do curso. O outro fator está relacionado à facilidade de acesso e contato com as professoras, já que fazem parte da rede de ensino em que a autora também atua como especialista.

3.3 ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como técnica de análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Segundo o autor, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos, ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Segundo Triviños (1990), a técnica de análise de conteúdo está baseada em três características principais: ela privilegia os meios de comunicação oral e escrita para o desenvolvimento da análise. As inferências do pesquisador são realizadas a partir de uma apreciação objetiva do conteúdo das mensagens; ele somente poderá analisar as mensagens de modo eficiente se tiver um embasamento teórico que lhe dê suporte durante o processo.

Para este autor, a análise deve ser baseada nos seguintes pontos: resultados alcançados no estudo; fundamentação teórica e experiência pessoal do pesquisado. Este último ponto é mais evidente neste caso, por se tratar de uma integrante do quadro técnico da organização estudada

Desta forma, optou-se por avaliar questão por questão das entrevistas, de acordo com o referencial teórico adotado. O exercício da leitura e da releitura dos dados proporcionou o engendramento de novas questões, que por sua vez contribuíram para o aprofundamento das reflexões acerca da formação de professores alfabetizadores na modalidade educativa a distância oferecida pela UDESC.

A primeira parte da entrevista permitiu o levantamento das características que formam o perfil dos sujeitos pesquisados. No caso: são todas mulheres, com idade entre 30 e 48 anos; possuem formação inicial no magistério e tempo de atuação entre 14 e 23 anos. A maioria atua em classes de alfabetização de alunos com idade entre 18 e 21 anos.

Os dados indicam que as professoras concluíram o ensino médio e somente depois de algum tempo de exercício da atividade docente é que

ingressaram em um curso de graduação, dando sequência à sua formação profissional.

Esta é uma tendência nacional, que pode ser comprovada por meio dos dados apresentados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP -, que mostram a evolução do número de professores no Brasil com formação para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Os dados indicam que entre 1991 e 1996 havia um número muito maior de professores com formação em nível médio em relação aos que possuíam formação em nível superior. Entretanto, entre os anos de 1998 e 2004, aumenta significativamente o número de professores de nível superior, enquanto declina o de professores com formação de nível médio. Nos anos de 2005 e 2006, o número de professores de nível superior no Brasil ultrapassa o de professores com formação de nível médio.

Este conjunto de dados revela que o aumento de professores com formação superior foi impulsionado, principalmente, pela implantação da LDB 9394/96, que estabeleceu como meta que, num prazo de 10 anos, todos os professores de educação básica deveriam ser graduados.

Para atender a esta demanda, muitas universidades inseriram em seus projetos a modalidade educativa a distância. Foi o caso da UDESC, que ofereceu para grande parte do estado de Santa Catarina o Curso de Pedagogia a Distância. A oferta deste curso foi amparada pela lei de diretrizes e bases 9394/96, em seu artigo 80.

Por outro lado, vislumbrando a flexibilização do tempo para conciliar o trabalho, o estudo e os cuidados domésticos, as professoras buscaram esta modalidade educativa para dar continuidade à sua formação profissional e cumprir o que havia sido previsto pela lei. Na visão de Belloni (2001, p. 43), a modalidade a distância “visa prioritariamente às populações adultas que não têm possibilidade de freqüentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos”.

No portal do MEC, é possível destacar discursos que apontam a importância da modalidade educativa a distância para a formação de educadores que atuam na educação básica. Manchetes como: “Formação a distância ajuda professora a vencer barreiras”, colocam em evidência a

dificuldade das pessoas, sobretudo as mulheres que exercem a função docente, em ter acesso à formação superior.

As questões que se desenvolveram na segunda parte da entrevista estão relacionadas às concepções das professoras sobre as correntes teóricas que fundamentam o seu trabalho com a alfabetização e possíveis relações desta prática com a formação recebida no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

CAPÍTULO IV

4. A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a pesquisa e seus resultados. Nele, faz-se a análise do material empírico coletado, de forma a articular estes dados com os objetivos da pesquisa, analisando-os à luz do referencial teórico.

4.1. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO COLETADO

Ao perguntar sobre o que significa para elas alfabetização, com exceção de uma professora, todas foram categóricas em dizer que a alfabetização é o processo específico de apropriação do sistema de escrita alfabético. A alfabetização, no entendimento das professoras, é a aquisição das técnicas de leitura e escrita que passam necessariamente pelo reconhecimento dos sinais gráficos e pela correspondência entre som e letra.

Este entendimento pode ser representado pelos depoimentos das professoras a seguir:

Saete: *“Alfabetização é o processo em que a criança passa a transformar sua fala em códigos, compreendendo e associando fonemas e grafemas”.*

Gilda : *Para mim alfabetizar é levar o aluno a entender o princípio alfabético da língua, ou seja que existe relação entre fonemas e grafemas. Para isso é necessário exercitar este conhecimento com as crianças,*

Livia: *Alfabetização é a decodificação do código escrito*

Célia: *é o momento de aquisição, apropriação dos códigos que permitem acesso ao mundo da cultura escrita.*

Antonia ;*é o processo através da qual a crianças apropria-se do sistema de escrita, passando a dominar sistematicamente a leitura e a escrita de regras alfabéticas e ortográficas da língua*

Nos depoimentos percebe-se que as professoras sinalizam a necessidade de a criança passar por um processo sistemático de aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

De fato, a língua portuguesa é uma língua alfabética. Isto significa que o ponto de convergência entre a fala e a escrita se dá no plano dos grafemas e fonemas. Por conseguinte, para que uma criança possa ser considerada alfabetizada, é preciso que domine o sistema alfabético, isto é, tome consciência acerca da existência de palavras, de sílabas e das relações grafofonológicas.

O sistema da linguagem oral possibilita a compreensão da linguagem escrita, assim como afirma Vygotsky (1988) *“A compreensão da linguagem escrita é efetuada através da linguagem falada”*, o que significa que, ao decifrar o seu código, o leitor tem acesso ao conteúdo do que está escrito. É desta forma que escrita é um poderoso instrumento de informação e formação.

Apesar de não ser apenas este o objeto da alfabetização, sem esse domínio do código é impossível cumprir o real objetivo da alfabetização, que é de levar a criança a construir sentidos utilizando da linguagem escrita na interação social.

Aprender o código, porém, não é o suficiente para estar alfabetizado. O domínio da língua escrita vai além do domínio das relações entre grafemas e fonemas, por se tratar de um sistema de representação que tem regras específicas de funcionamento e de uso. Estas regras, por sua vez, são diferentes das regras da linguagem oral.

Com relação à desmistificação do sistema de escrita como uma simples decodificação da fala, Ferreiro (1999, p. 78) afirma que:

é necessário que tenhamos consciência de que a escrita é um sistema de representação cujo vínculo com a linguagem oral é muito mais complexo do que alguns admitem. Tomemos o caso dos fenômenos de entonação tão importantes na comunicação oral: posso dizer a mesma palavra com sentido irônico, depreciativo, elogioso, admirativo, e isto modifica totalmente o sentido do que digo. No entanto, não se transcreve a entonação, não há uma representação da entonação na escrita equivalente à representação das palavras.

Percebe-se, no entanto, que a concepção de alfabetização das entrevistadas traduzidas nas palavras da professora Sandra coloca a escrita como um código de transcrição de unidades sonoras em unidades gráficas. O trabalho com a alfabetização, que resulta desta perspectiva, não questiona a natureza das unidades utilizadas e se baseia na exercitação da discriminação visual e auditiva, como acontece nos métodos tradicionais de alfabetização. Neste caso, à alfabetização subjaz uma concepção estruturalista de linguagem, vista como um sistema autônomo, construído por leis próprias e, por consequência, desvinculada das relações sociais.

No entanto vale destacar a resposta de umas das professoras que apresentou uma resposta diferente das demais. Esta professora, ao ser questionada sobre o que significava para ela alfabetização, demonstrou em sua resposta uma preocupação com o aspecto social da alfabetização:

Selma: Para mim, alfabetizar é ensinar o nosso aluno a apropriar-se do código lingüístico e tornar-se um usuário da leitura e escrita em uma perspectiva textual, para que possa contar com a possibilidade de interagir socialmente e de organizar o pensamento através da escrita”.

Para esta professora, a apropriação do código lingüístico tem como principal objetivo o uso da leitura e da escrita em situações de uso social que prioriza a textualidade. Além de enfatizar o caráter social da escrita, a professora indica o texto como instrumento de inserção da criança no mundo da escrita. Esta compreensão apresenta como proposta a aprendizagem da linguagem escrita em contextos significativos, remetendo às funções da linguagem propostas por Vygotsky.

Observa-se nas palavras da professora Selma o esforço de apoiar o seu entendimento de alfabetização na perspectiva histórico social,

principalmente quando se refere à possibilidade de interação e organização do pensamento por meio da textualidade.

Para a teoria histórico-cultural, a linguagem possui duas funções básicas. A primeira é a comunicativa, pois permite a comunicação entre as pessoas e, portanto, viabiliza as trocas de significados sociais que ocorrem nas atividades conjuntas; a segunda, a representacional, é a que compreende a capacidade de representação mental dos objetos e situações da realidade, o que permite o desenvolvimento não somente do pensamento, mas também da consciência humana (VYGOTSKY, 2000).

Além disso, ao propor a interação com a linguagem escrita em seus usos sociais, a professora procura estabelecer também uma relação entre a alfabetização e o conceito de letramento, tema abordado na questão seguinte do questionário.

Acerca do significado de letramento, a professora Selma apresentou a seguinte resposta: *“Letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita. Permitir que nossos alunos, através da textualidade, se envolvam nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.”*

Do mesmo modo que Selma, as demais professoras demonstraram ter conhecimento teórico sobre o significado e a ampliação do termo letramento, que se tornou foco de discussões nas áreas da educação e da linguagem nos últimos tempos. As professoras compartilham a idéia de que o letramento está voltado às práticas sociais de escrita e, portanto, fazem parte do cotidiano do aluno. :

Lívia: letramento é toda prática de leitura exercida, ou seja, a inserção do indivíduo no mundo da escrita

Gilda: Letrar é fazer uso da escrita socialmente. As crianças precisam ter acesso ao mundo da escrita e a escola precisa oferecer isso para eles, já que muitos não têm acesso a materiais escritos no seu dia-a-dia

Antonia: É o processo através do qual a criança(ou qualquer indivíduo) utiliza de conhecimentos lingüísticos da leitura e da escrita, para entender e utilizar materiais escritos no seu cotidiano, percebendo a função e as propriedades características de cada gênero

Todavia, é preciso destacar um diferencial na resposta de Selma em relação às das outras professoras, quando vincula a textualidade às práticas de

letramento, da mesma forma como fez com a alfabetização. Esta menção à textualidade nos dois conceitos revela uma dimensão mais atual sobre o ensino da língua portuguesa, que tem como um de seus principais enfoques a questão do discurso materializado em diferentes configurações textuais.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a linguagem é uma prática social, ou seja, é um processo de interlocução entre as pessoas que vivem em uma sociedade. Geraldi (1997) compreende que "não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais" (p. 51). Sendo assim, ao produzirmos linguagem, estamos produzindo discursos e fazemos isso por meio de textos. O texto é, por assim dizer, a manifestação verbal de um discurso.

Quando a criança entra na escola, ela lida com a linguagem como qualquer falante nativo. Para ela, a linguagem é um texto que se diz ou que se ouve. Por isso, é bem mais interessante para a criança lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou com outros elementos menores da língua.

Ao mencionar que é por meio da textualidade que os alunos irão envolver-se em variadas práticas sociais de leitura e escrita, a professora Selma deixa transparecer a influência de orientações de natureza curricular, oriundas de sua formação. Resta saber se este entendimento se debruça nas discussões proporcionadas na disciplina de alfabetização em sua formação superior ou à capacitação profissional oferecida pela rede de ensino em que está inserida.

Outro aspecto que se verifica na declaração de algumas professoras é a tendência em fundir os dois termos (alfabetização e letramento), como se um funcionasse como extensão do outro, ou seja, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Esta situação pode ser observada no depoimento de duas professoras.

Segundo Sandra, "*é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Letrar é mais que alfabetizar...*"

Já para Célia "*letramento vem como apoio de alfabetização que corresponde ao que a pessoa faz com o código da cultura a que teve acesso.*"

O depoimento da duas professoras reflete o movimento que ocorre atualmente no Brasil, na tentativa de reverter a realidade, que evidencia o fracasso na aprendizagem da língua escrita. Este movimento, que suscita discussões e polêmicas no meio acadêmico e que frequentemente tem circulado na mídia, volta-se à necessidade de levar crianças e jovens em idade escolar a desenvolverem habilidades para o uso competente da leitura e da escrita.

É neste contexto que se origina o enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização: do saber ler e escrever direcionado à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita nos diversos eventos sociais.

Apesar da inegável aproximação entre os dois fenômenos, não se pode perder de vista que, em uma sociedade onde a escrita permeia todas as atividades humanas, não é possível atribuir a um indivíduo a condição de não letrado, ainda que este indivíduo não seja alfabetizado. Com isso, é um equívoco não considerar a especificidade e a natureza essencialmente diferente de cada um dos processos, como se um fosse seqüencial ao outro.

Do mesmo modo, também é equivocada a idéia de dissociar alfabetização e letramento.

Considerando as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada do indivíduo no mundo da escrita se dá simultaneamente pela aquisição do sistema de escrita e pelo desenvolvimento de práticas sociais que envolvem a escrita,

Em uma entrevista concedida à revista Escola, em maio de 2003, Emilia Ferreiro declara não fazer uso da palavra letramento, pois, com o uso dela, a alfabetização virou sinônimo de decodificação. No entanto, alfabetização tem um sentido muito mais amplo do que ler e escrever. Para a pesquisadora, a coexistência dos dois termos é inaceitável.

Com relação a isso, Soares (2004) explica:

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento; os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro [...], com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização se estaria entendendo muito mais a aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente

atribuído a esse processo, ou que em letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita (p.15).

A professora Antonia, ao esclarecer seu entendimento sobre letramento, destaca que, ao fazer uso de conhecimentos lingüísticos da leitura e da escrita, o acesso do indivíduo aos materiais escritos que circulam no cotidiano é maior. Antonia vincula a finalidade da leitura e da escrita à construção de significados e sentidos dos materiais escritos:

Letramento é o processo através do qual a criança (ou qualquer indivíduo) utiliza-se de conhecimentos lingüísticos da leitura e da escrita, para entender e utilizar materiais escritos no seu cotidiano percebendo a função e as propriedades características de cada gênero. .

Ainda sob este aspecto, observa-se nas palavras da professora Antonia a relação que se estabelece entre letramento e práticas escolares de leitura e escrita. A entrevistada enfatiza que são os conhecimentos lingüísticos que aproximam o indivíduo da utilização dos materiais escritos, dos conhecimentos que são objeto de aprendizagem na escola e que são desenvolvidos na fase inicial da escrita. Isto fica claro quando se refere, a princípio, à criança como sujeito do processo.

Segundo Matêncio (1994), uma das perspectivas que têm fundamentado a distinção entre ser ou não letrado está relacionada às diferenças cognitivas entre indivíduos pertencentes a sociedades tecnologicamente avançadas e sociedades tradicionais:

O letramento é visto, neste sentido, como estando relacionado sim aos avanços tecnológicos existentes em sociedades como as nossas, em que são inúmeros os portadores de textos, tais como letrados, jornais, revistas, embalagens, dentre inúmeros a que se tem acesso cotidianamente (idem, p. 21).

Nesta perspectiva, a autora explica que a capacidade de abstração dos indivíduos é resultado das habilidades que se relacionam ao uso e função da escrita que se desenvolve por meio da escolarização.

No entanto, se considerarmos que também "os analfabetos possuem um certo nível de letramento e, não tendo adquirido a tecnologia da escrita,

utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”, confirma-se o que diz Soares, referindo-se a estes grupos, que esta concepção nega a variabilidade dos usos e funções da escrita e os coloca em uma situação de exclusão social.

Com a intenção de verificar a relação que as professoras estabeleciam entre suas concepções de alfabetização e os pressupostos teóricos sobre os quais apoiavam suas práticas, foi-lhes perguntado de que teorias voltadas à alfabetização tinham conhecimento. Todas registraram conhecer os métodos tradicionais: o construtivismo e a teoria sociointeracionista.

O depoimento de duas professoras traduz o entendimento das demais entrevistadas sobre o assunto. Elas apontam aspectos importantes a serem analisados. Lívia diz: *“Conheço os métodos tradicionais e também as teorias construtivistas e socioconstrutivistas”*; Salete confirma: *“Conheço a teoria sociointeracionista e os métodos tradicionais, mas não sei se os métodos podem ser chamados de teoria, pois acredito que um método diz respeito ao que deve ser feito na prática e a teoria é o que está por trás da prática.”*

A professora Lívia representa, através de seu depoimento, a mescla de diferentes teorias de aprendizagem que fazem as professoras quando se referem à teoria histórico-cultural.

Quanto a isso, vale ressaltar as confusões comuns acerca do pensamento desenvolvido pela escola de Vygotsky no Brasil. Uma delas diz respeito à questão da denominação dessa escola, que acaba por confundir sua especificidade perante outras.

Grossi & Bordin (1993) explicam que a escola de Vygotsky foi chamada, no Brasil, de várias denominações: ‘socioconstrutivismo’, ‘sociointeracionismo’ e sociointeracionismo-construtivista.

A questão central da teoria histórico-cultural tem como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipótese de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p. 21). Assim, Vygotsky e seus colaboradores sempre se preocuparam em caracterizar sua psicologia naquilo que ela apresentava de diferencial em relação às outras, ou seja, sua abordagem histórico-cultural do psiquismo humano.

Por outro lado, como afirma Duarte (2007), o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, isto é, não dá conta da especificidade desse psiquismo enquanto fenômeno histórico - social. Acrescenta o autor:

Com isso estamos defendendo que a psicologia histórico-cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista. Não basta colocarmos o adjetivo social. A questão é a de que a especificidade dessa escola da psicologia perante outras não pode ser abarcada pela categoria de interacionismo nem pela de construtivismo (*idem*, p. 84).

Observa-se, nos depoimentos das professoras, a influência dos discursos pedagógicos que se manifestam nos documentos e publicações dirigidos aos professores.

Neste caso, as professoras encontram referências na própria formação docente, uma vez que o material impresso de algumas disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia a Distância apresenta, em alguns trechos do seu texto, o mesmo equívoco ao se referir à teoria histórico-cultural.

É possível constatar esta situação, por exemplo, na disciplina de Alfabetização: *“Inicialmente, lembramos que na educação, essa perspectiva também é conhecida como sócio-histórica ou sociointeracionista”* (versão III, p.29) e, na disciplina de Psicologia: *“O sociointeracionismo passou a ser conhecido e discutido no Brasil há relativamente pouco tempo, a partir dos estudos de Vygotsky [...]”* (versão III, p. 123).

Os discursos, construídos, algumas vezes, pela precariedade da própria formulação teórica ou na recomposição de diversos fragmentos teóricos, causam distorções que se traduzem em indefinições na prática desenvolvida pelos professores em sala de aula.

Percebe-se que as professoras atendem aos apelos do discurso predominante, sem ter a real compreensão dos princípios que compõem, efetivamente, essa ou aquela formulação teórica. A esse respeito, afirma Klein (1996):

A “criação” de qualquer novo procedimento pedagógico, para ser conseqüente, só se poderá dar à luz de uma razoável compreensão do que está sendo proposto. Qualquer coisa diferente disto será – aí sim – o aderir cego ao que diz um “iluminado”; será, aí sim, uma atitude passiva diante de um imperativo cujo conteúdo não se apresenta com a clareza devida (p. 31).

Outro aspecto, também importante, apontado pela professora Salete, é a distinção entre a teoria e prática. Segundo ela, os métodos estão voltados ao como fazer; neste caso, como alfabetizar. A teoria é o conhecimento que dá sustentação aos procedimentos metodológicos.

Desta discussão origina-se a questão, de fundamental relevância, para a formação do professor alfabetizador: “O que é mais importante, o domínio de uma técnica ou método, ou o conhecimento do processo que uma criança passa ao adquirir a linguagem escrita?” Soares (2004) esclarece que “é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”.

As palavras da professora Salete representam uma tentativa de superar as orientações recebidas em sua formação inicial por meio do curso de magistério. Tal fato pôde ser constatado quando as professoras responderam onde se haviam apropriado das teorias que conheciam. A maioria delas admitiu ter sido “treinada” nos cursos de magistério para fazer uso dos métodos de alfabetização.

Este movimento de superação e transformação na prática de professores alfabetizadores, à luz de uma perspectiva histórica, exige o embate entre o velho e o novo, ou seja, é a luta que se trava para eliminar tudo o que permanece velho para efetivar o novo, criando novas possibilidades frente às necessidades sociais. A fim de superar essas contradições e construir o futuro desejado, cada presente histórico precisa desvencilhar-se dos resíduos de seu passado e proceder ao ajuste e regulação de teorias e práticas pedagógicas (MORTATTI, 2000, p. 22).

Em se tratando da ação pedagógica do professor alfabetizador, significa dizer que é preciso romper com velhas idéias que concebem a alfabetização como uma aprendizagem unidimensional de codificação e decodificação de signos. A escrita precisa ser entendida como uma produção humana e, como tal, existente em virtude de uma necessidade vivencial.

Frente às mudanças sociais, observa-se o surgimento de novas propostas para a alfabetização, como o construtivismo de base piagetiana e, em seguida, a perspectiva sócio-histórica que tem em Vygotsky seu principal representante.

Contudo, as professoras, ao se referirem ao conhecimento dessas teorias, as atribuem aos cursos de formação continuada e também aos de graduação. Assim se manifestam as professoras entrevistadas.

Gilda: “Os métodos se alfabetização foram trabalhados no magistério (isso já faz tempo,) mas me parece que continuam os mesmos. Nos cursos da rede, conheci o construtivismo e agora, mais recente, se falou e se fala muito do sociointeracionismo. Na faculdade (no curso de Pedagogia), os cadernos pedagógicos falavam muito da teoria sociointeracionista.”

Célia: “Recebi estes conhecimentos na formação inicial (magistério) e na formação continuada, incluindo continuada em serviço.”

Antonia: “No magistério, a professora de didática ensinou todas as teorias tradicionais, detalhadamente...”

Saete: [...] “Eu já havia estudado alguma coisa nos cursos de pedagogia sobre o sociointeracionismo, ma, só fui entender melhor no curso de pedagogia.”

Selma: “Eu me apropriei dessas teorias (construtivismo e sociointeracionismo) no curso de formação continuada, fornecido pelo departamento de ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Florianópolis, e também no curso de graduação na modalidade a distância da UDESC.”

Lívia: Conheci essas teorias na graduação e ao longo da carreira nos cursos de formação continuada

Entende-se que nos espaços de formação docente, a veiculação de distintas formulações teóricas se dá em determinados momentos históricos. As metodologias de alfabetização evoluem com o tempo, de acordo com as novas necessidades sociais.

Sandra: pude conhecer estas teorias na faculdade de pedagogia e ainda nos cursos da prefeitura

Barbosa ,quando analisa os métodos de alfabetização, enfatiza:

Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos se propunham ensinar. Mas os tempos

mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela ação rudimentar sobre o alfabeto, para a escola cumprir a sua função:alfabetizar (BARBOSA,1994, p. 43).

Entretanto, uma nova proposta pedagógica para desenvolver a leitura e a escrita não nasce de uma hora para outra. Ela é sempre uma tentativa de romper com o que já está estabelecido.

É preciso estar atento, como alerta Klein (1995), que promover mudanças adotando encaminhamentos que se acreditam melhores, por serem opostos aos encaminhamentos tradicionais, sem efetivamente compreendê-los, pode resultar em conseqüências desastrosas para a educação brasileira.

Isto significa dizer que, para entender os mais recentes pressupostos teóricos voltados à alfabetização, é preciso que o professor se disponha a conhecer efetivamente os avanços do conhecimento acumulado na área de leitura e escrita e de seus processos de aquisição. Caso contrário, estará sujeito a abandonar a sua forma de trabalhar sem saber proceder de uma nova maneira, substituindo um dado fazer por um nada fazer.

As palavras de algumas professoras, ao atribuírem também à formação continuada oferecida pelo departamento de ensino fundamental da secretaria municipal de Florianópolis a apropriação das teorias construtivistas e histórico cultural possibilitou a retomada do movimento de reorientação curricular pelo qual passou a rede municipal de ensino de Florianópolis a partir do ano de 1995. Em busca de uma identidade teórica para toda rede de ensino, a secretaria municipal investiu na capacitação de professores das séries iniciais à luz de pressupostos construtivistas para a alfabetização.

No entanto, apesar dos esforços, além de os índices de reprovação nas primeiras séries se manterem altos, as crianças terminavam a quarta série sem saber ler e escrever. Estes fatores contribuíram para que se desse início aos primeiros passos em direção à perspectiva fundamentada na teoria de Vygotsky, que até o presente momento norteia a organização curricular desta rede de ensino.

Atualmente, com a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, o departamento de ensino fundamental criou o bloco inicial de alfabetização, que tem como objetivo capacitar professores que atuam do primeiro ao terceiro

ano, numa perspectiva de letramento cuja proposta de trabalho se assenta na vivência interativa da linguagem, por meio de diferentes gêneros textuais.

Faz-se interessante observar que a trajetória de reorientação curricular da rede municipal de ensino, a partir de dado momento, caminhou paralelamente com a formação superior oferecida pela UDESC a 43 professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, matriculados na segunda turma do curso.

Acredita-se que a aproximação dos encaminhamentos teórico-metodológicos, oferecidos pela formação continuada, com a proposta da disciplina de alfabetização do Curso de Pedagogia a Distância propiciou aos sujeitos desta pesquisa o reexame das teorias e práticas atuais que relacionam alfabetização e letramento.

Resta saber quais as repercussões desses conhecimentos na prática dos professores alfabetizadores, questão central sobre a qual se debruça esta pesquisa.

Dando sequência à investigação, indagou-se das professoras de quais dessas teorias faziam uso em sua prática alfabetizadora. As professoras Sandra e Antonia apresentam respostas muito próximas:

Sandra: *“Acho que trabalho tendo como norte os fundamentos de Vygotsky, pois procuro trabalhar a partir do conhecimento que cada criança traz, ampliando isso, oferecendo materiais escritos do cotidiano (textos de vários gêneros).”*

Antonia: *“Não sei definir exatamente, mas trabalho acreditando que a criança poderá desenvolver novos conhecimentos a partir do estímulo/intervenção proposta pelo professor, num nível de exigência superior ao seu nível inicial (teoria sociointeracionista)”*.

Destaca-se, nas verbalizações feitas pelas professoras, o conceito de mediação fundamentado nos pressupostos teóricos de Vygotsky. As professoras enfatizam a importância de considerar os conhecimentos que os alunos já têm. Percebe-se a influência do conceito de zona de desenvolvimento próximo⁴:

⁴ Referência à formação social da mente.

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) aquilo que é zona de desenvolvimento potencial hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Para Vygotsky, a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste caso, as professoras entendem o papel do professor no processo de aprendizagem, que é o de introduzir os conceitos científicos e trabalhar com eles, de forma que se insiram na zona proximal dos alunos, respeitando também o seu nível de desenvolvimento real.

O papel do professor, na perspectiva histórico-cultural, muda radicalmente. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que ensina para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele se torna o agente mediador deste processo.

Esta perspectiva remete às orientações da disciplina de alfabetização do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, que constam no caderno pedagógico:

A interação na sala de aula oportuniza a dimensão discursiva da linguagem, tornado-a viva e, desse modo, torna-se produtiva e rica na interlocução entre professor-aluno e aluno-aluno, numa verdadeira convivência social. A figura do professor é, então, a de mediador e parceiro dos trabalhos escolares [...] (versão I, p.42).

Ao perguntar sobre possíveis mudanças ocorridas no exercício da docência das professoras, em função da formação junto ao Curso de Pedagogia a Distância, as professoras entrevistadas foram unânimes ao afirmar que o curso proporcionou mudanças em suas práticas pedagógicas.

A professora Célia assim reflete: *Sim, acredito que este processo tem contribuído para pensar e repensar esta prática cotidianamente. Além disso,*

me sinto mais segura para discutir com meus colegas nas reuniões pedagógicas, por exemplo, questões relacionadas à avaliação, aquisição da aprendizagem e, também, em relação ao uso das novas tecnologias, quando utilizamos a sala informatizada.

Visualiza-se no discurso desta professora a vinculação do processo de formação ao processo de reflexão na ação sobre a própria ação. Este processo viabiliza a idéia de (re)significar o ato pedagógico para além das questões metodológicas e didáticas, envolvendo questões de natureza ética, política, econômica e cultural, que também se fazem presentes na ação de alfabetizar.

Para Gómez (1995) o professor não deve cair no mero ato de refletir por refletir, e pontua:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos, activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p. 103).

Outro aspecto importante de análise no depoimento da professora Célia é o fato de ela atribuir à graduação a segurança em discutir questões relacionadas ao projeto pedagógico da escola junto aos demais professores da unidade escolar na qual atua. Em sua visão, esta segurança decorre dos estudos desenvolvidos durante o curso, levando-a a adotar em sua prática a necessidade de ter a teoria como uma ferramenta que contribui para refletir sobre o contexto de trabalho em que está inserida.

As professoras Salete, Selma e Lívia também apontam importantes repercussões em suas práticas pedagógicas.

Salete: *“Houve muitas mudanças na minha prática pedagógica no sentido de entender melhor como acontece o processo ensino-aprendizagem, a importância de conhecer o meu aluno, o nível de conhecimento dele e partindo daí utilizar das teorias estudadas conforme a necessidade.”*

Lívia: “Sim, percebo de estar exercendo minha prática pedagógica baseada nas referências teóricas. Acho que mudou muita coisa, inclusive, na minha relação com os alunos. Hoje percebo a importância em respeitar o ritmo em que estão e aí procuro trabalhar o que eles necessitam mais. Também consigo perceber a importância da família para a escola, no sentido de participarem de todo o processo.”

Antonia: “Foram muitas mudanças. Mudaram conceitos e concepções, estratégias de intervenção, tipos de atividades e modos/olhares sobre avaliação.”

Em suas respostas, as professoras evidenciam aspectos como: o processo de desenvolvimento do aluno; o papel do professor enquanto mediador; a elaboração de projetos de trabalho; a diversificação de metodologias; a relação professor-aluno: a avaliação e, ainda, a participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as professoras verbalizam mudanças em suas práticas pedagógicas num sentido que ultrapassa as questões voltadas ao objeto da alfabetização. Isto significa que as professoras buscaram também sustentação teórica em disciplinas como: didática, currículo, psicologia, sociologia, prática pedagógica e planejamento educacional.

Visualiza-se que o curso procurou garantir uma coerência entre as diversas áreas do conhecimento. Afinal, não se forma um professor alfabetizador apenas com a disciplina de alfabetização, mas com a articulação desta com as diversas disciplinas da grade curricular do curso.

É importante ressaltar que a perspectiva de um trabalho pedagógico ancorado na relação teoria /prática foi foco de discussão durante todo o curso. Em todas as disciplinas, percebia-se uma preocupação em firmar esta relação. Esta constatação se faz presente nas respostas das professoras, haja vista que demonstram que estão dirigindo novos olhares sobre suas práticas docentes, sobre seus alunos e sobre a participação da família de seus alunos no desenvolvimento das atividades escolares.

A professora Selma, no entanto, foi a única entrevistada que apresentou elementos constitutivos de sua prática pedagógica alfabetizadora,

revelando especificamente a influência da proposta metodológica da disciplina de alfabetização.

Selma: *“Percebi algumas mudanças como: orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos; elaborar e executar projetos de trabalho para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e lidar com a diversidade existente entre os alunos. Passei a trabalhar com projetos, utilizando para isso diferentes tipologias textuais. Dos textos, trabalho a parte específica da alfabetização (relações entre grafemas e fonemas) e sempre retorno ao texto. Eu sempre achei importante o trabalho com o texto. Mas depois do curso vi que não estava errada e investi ainda mais nesta forma de trabalhar.”*

A disciplina de alfabetização traz uma concepção segundo a qual a linguagem é concebida como um sistema simbólico de representação das interações humanas, considerando a escrita como uma construção simbólica e compreendida como uma construção histórica.

Nesta perspectiva, propõe a instrumentalização dos professores por meio de uma metodologia de alfabetização que parta do texto para a apropriação da leitura e da escrita:

. [...] O encaminhamento metodológico para a aprendizagem da leitura e da escrita tem um grande protagonista: o texto, como teia de significados que desvela o sentido das palavras, das frases. Desse modo, é necessário explorar as diferenças que caracterizam a textualidade a partir do interlocutor almejado e o conteúdo que lhe é destinado [...] (CADERNO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO, 2002, p. 68).

Assim, para a escrita ser entendida, é necessário levar em conta o contexto de sua produção. Não basta apenas decodificar o texto; é preciso analisar o contexto no qual ele é produzido. Questiona-se, no entanto, se a organização curricular do curso oferece tempo suficiente para focalizar conteúdos de tamanha abordagem e relevância para a formação do alfabetizador, uma vez que a referida disciplina possui apenas 60 horas de aula.

Sob uma outra ótica, a professora Célia traz um diferencial em sua resposta, que vale destacar, quando se refere ao uso das novas tecnologias na escola por meio das salas informatizadas⁵.

Na sociedade atual, vivemos a necessidade de um novo paradigma educacional. Os avanços tecnológicos de grande alcance exigem novos ambientes de aprendizagem, levando a educação a refletir sobre a necessidade de transformar o modo de pensar e aprender o mundo.

Esta perspectiva aponta para a formação de um professor capaz de dialogar e promover trocas em sua ação pedagógica, desenvolvendo autonomia e capacidade colaborativa, podendo, para isso, lançar mão de tecnologias inovadoras de colaboração e interação.

No entanto, origina-se certo estranhamento do fato de apenas uma professora entrevistada fazer menção ao uso das novas tecnologias de informação, já que a modalidade do curso em análise tem no uso das TIC uma de suas principais características e, ainda, pela disponibilização deste recurso (por meio das salas informatizadas) nas unidades escolares em que atuam.

Belloni (2001), ao ressaltar a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação aos meios escolares, afirma que não há mais o que discutir se esta integração deve ou não acontecer, pois as TIC já estão presentes em todas as esferas da vida social e, por isso, devem ser entendidas como a mediação indispensável da escola para a cidadania.

Ao examinar o registro da professora Célia e demais professoras, no momento em que se indagou quais eram os recursos didático-pedagógicos mais utilizados na formação docente, foi possível entender por que a maioria das professoras considerava um tema periférico o uso das tecnologias de informação e comunicação em suas práticas docentes.

Além disso, pretendia-se, com esta questão, analisar como os meios e recursos oferecidos por este curso e as competências desenvolvidas a partir de sua realização dialogavam com o fazer pedagógico das professoras.

Em resposta a esta questão, assim se expressa a professora Célia: *“Em primeiro lugar, os cadernos pedagógicos que, sem dúvida alguma, são o*

⁵ Salas informatizadas são ambientes informatizados nas unidades escolares, criados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Florianópolis em parceria com a COINFO.

referencial deste curso, pois são muito bem escritos e apresentam uma linguagem bem boa para quem não tem o professor da disciplina todos os dias ao seu lado. No meu caso, como eu já lidava com computador, pois sempre me interessei, foi fácil e interessante acessar também os chats e fóruns das disciplinas. Mas muitas das minhas colegas tinham dificuldade. No núcleo, eu procurava auxiliar algumas colegas no uso das ferramentas.”

A professora Célia ressalta que suas colegas não faziam uso do computador pela falta de conhecimento em utilizá-lo e ainda pela dificuldade de acesso, já que, pelo visto, só tinham a oportunidade de utilizar as máquinas nos núcleos onde aconteciam os encontros com os tutores.

Acredita-se que esta situação tenha feito com que o caderno pedagógico, entre outros recursos, fosse apontado como o mais utilizado pelas alunas do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, como pode ser comprovado nos depoimentos que se seguem.

Lívia: “Usei muito os cadernos pedagógicos (em primeiro lugar), depois as fitas de vídeo, que ajudavam para que entendêssemos melhor os conteúdos (algumas eram boas, outras não). Mas, nas aulas presenciais com os professores, tudo ficava mais esclarecido (...) eu quase não utilizei o computador, pois, na época, não tinha em casa e só conseguia acessar no núcleo quando era possível.”

Salete: “Os cadernos pedagógicos, os livros citados no programa de vídeo e o computador para entrar em contato com a Universidade e os tutores. Acho que hoje sei lidar melhor com o computador porque me vi obrigada a utilizar esse recurso no curso.”

Gilda: “O recurso que mais utilizei foi o caderno pedagógico, porque não tinha acesso aos outros recursos, como o computador e a internet. Na época, eu não tinha computador em casa.”

Selma: “Usei os cadernos pedagógicos como todo mundo; afinal, esta era uma das exigências para assistir aos encontros presenciais: ler o caderno pedagógico. Mas também usei bastante a internet e materiais sugeridos, como livros, revistas, etc.”

Estes depoimentos confirmam que, mesmo o material impresso constituindo um meio bastante antigo utilizado na educação, no curso em

análise ele se estabeleceu como principal forma de mediação e apropriação de informações e saberes. Pelo depoimento das professoras, percebe-se que os demais meios e recursos didáticos oferecidos pelo curso funcionam como complemento do material impresso.

Vale lembrar que também os livros didáticos, sobretudo as cartilhas, por muito tempo foram materiais que representavam o conteúdo a ser trabalhado na alfabetização. Bastava o professor seguir passo a passo as orientações da cartilha para obter sucesso em sua tarefa de alfabetizar.

Sem pretender estabelecer uma analogia com o uso destes dois instrumentos – livro didático e caderno pedagógico - (até mesmo pela ausência, no momento, de elementos teóricos que sustentem tal afirmação), considera-se oportuno observar que a função à qual se destinam os dois instrumentos pode ser um dos motivos pelos quais o caderno pedagógico seja apontado pelas professoras entrevistadas como o principal recurso didático utilizado por elas em sua formação superior a distância.

Habitadas a fazerem uso dos livros didáticos como manual de procedimentos a seguir em suas atividades docentes diárias, acabam, da mesma forma, lançando mão dos cadernos pedagógicos como materiais de eficácia inquestionável. Neste caso, bastaria memorizarem o conteúdo do material impresso para se tornarem pedagogas.

Na esteira deste entendimento, destacam-se as palavras de Cechinel (2000), quando afirma que o caderno pedagógico funciona como uma “espécie de livro didático que tem primordialmente uma função para o qual conta o alcance do seu propósito, diferente do livro de mercado, para o qual conta a vendagem.

Esta reflexão reforça a aproximação dos saberes docentes construídos pelos professores alfabetizadores na sua prática com a formação docente, que, neste caso, apresenta características peculiares de uma modalidade educativa a distância.

Outrossim, convém salientar que os cadernos pedagógicos são sínteses dos principais conteúdos das disciplinas que constituem a matriz curricular do curso. O pouco ou nenhum contato com as fontes primárias pode contribuir para que as professoras construam conceitos teóricos equivocados, resultando na superficialização do conhecimento.

Com o uso imperativo do material impresso, constatou-se que as professoras não acessaram de forma significativa o ambiente virtual do curso em análise, o que pode ter comprometido sua formação obtida num curso desta modalidade.

Belloni (2002) ressalta a importância de o professor adquirir novas competências:

Novas competências são necessárias ao profissional da educação, que se acrescentam às antigas sem as substituir nem descartar, mas transformando-as, sem perder de vista as três grandes dimensões da formação do professor: pedagógica, didática e tecnológica. Esta formação – inicial e continuada – deve incluir a cultura técnica (e não mera alfabetização), competência de comunicação mediatizada, capacidade de trabalhar com método e em equipe, capacidade de refletir sobre as próprias práticas e tornar esse saber acessível a outros e de aproveitar o saber dos outros, evitando desperdício de esforços e de recursos (p. 161).

Para finalizar a investigação, faltava questionar se os meios e recursos oferecidos pelo Curso de Pedagogia a Distância da UDESC e as competências desenvolvidas dialogavam com o fazer pedagógico das professoras.

Antes, porém, para efeito de entendimento, faz-se necessário contextualizar a utilização dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso.

Os estudos referentes a uma determinada disciplina se iniciam com a distribuição dos cadernos pedagógicos para tutores e alunos. Em um período de 30 dias, aproximadamente, os tutores, com suas respectivas turmas, procuram organizar os encontros presenciais, que são, em média, três por disciplina, para discutir questões relevantes do conteúdo sintetizado no material impresso.

Estes momentos são considerados de extrema importância, pois propiciam a interação aluno–aluno, aluno–tutor. Para motivar os alunos a continuarem estudando, é função do tutor, nos encontros presenciais, criar estratégias que propiciem a troca de saberes e experiências entre os alunos.

Em outras palavras, os encontros presenciais são momentos oportunos, para partilhar experiências, solucionar conflitos e dúvidas, desenvolver a capacidade crítica de avaliar os conteúdos apresentados e, ainda, para reunir informações relevantes para construção de conhecimentos.

Quando de fato isso ocorre, a aprendizagem assume um caráter colaborativo, onde todos os envolvidos são beneficiados.

Ao ser questionada sobre a influência dos meios e recursos didáticos pedagógicos oferecidos pelo Curso de Pedagogia a Distância em sua prática pedagógica, a professora Célia apresentou o seguinte depoimento: *“Acho que o que mais influenciou foi trabalhar em grupo. Isso marcou muito a minha formação, pois eu e as minhas colegas estudávamos juntas e discutíamos questões teóricas e também da nossa prática. Quando tínhamos dúvidas, recorríamos à nossa tutora, que procurava levar a discussão para o grande grupo. Logo, passei a usar o computador para trocar idéias também virtualmente, através dos chats das disciplinas, que, na verdade, não era a mesma coisa quando estávamos juntas fisicamente, pois a comunicação era mais rápida, e as colegas não participavam muito, mas foi uma experiência interessante. Hoje, incentivo muito o trabalho em grupo com meus alunos; assim, percebo que eles de fato aprendem com maior facilidade na interação com o outro.”*

A resposta da professora Célia vem confirmar a necessidade do diálogo constante com outros professores, pois as diferentes práticas podem sempre suscitar perspectivas inovadoras ou mesmo trazer à tona questões inesperadas. Ao apontar o estudo ou o trabalho em grupo como uma forma a ser incorporada em sua prática, a professora enfatiza o papel importante que outra pessoa (aluno, professor, tutor) exerce no processo de formação que se enseja pelo estabelecimento do diálogo. Quanto à importância da perspectiva dialógica, cumpre verificar os esclarecimentos de Bakhtin (1995):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (p.123).

Faz-se interessante observar que, em sua fala, a professora inclui os recursos tecnológicos para mediatizar o trabalho colaborativo, ainda que não perceba a mesma eficácia na interação quando se dá face a face. Isto indica que a professora acredita que o trabalho colaborativo pode acontecer também

através das tecnologias de informação e comunicação; contudo, não garante a relação do uso dessas tecnologias com o seu fazer pedagógico.

A utilização de recursos ou propostas inovadoras pelos professores exige que eles sejam capazes de assumir uma nova postura, diferente daquela que tem a figura individual como centro do processo educacional. Neste caso, é preciso romper com o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. “O professor terá que aprender a ensinar a aprender” (Belloni, 1999, p. 17).

A professora Sandra, em sua resposta, demonstra mais segurança em lidar com o computador e a preocupação em fazer uso de uma ferramenta já conhecida pelos seus alunos: *“No caso do computador, após o curso me sinto mais segura para pensar em projetos de trabalho com os alunos em momentos em que estamos na sala informatizada. Os alunos aprendem bastante, pois muitos já usam o computador em casa (jogos, MSN). Acho que isso também é letramento.”*

Segundo Belloni (1991), as tecnologias são parte do cotidiano das pessoas e contêm aspectos de sua cultura, sendo, no caso da mídia, promotoras de socialização, junto com a família e a escola. Assim, ao afirmar que ao fazer uso do computador o aluno aprende bastante, pressupõe-se que a professora entenda que este aluno já consegue exercer práticas de leitura e escrita por meio da ferramenta tecnológica que é o computador.

Neste contexto, faz-se necessária a intervenção da escola no sentido de propiciar a interpretação das mensagens veiculadas nos meios de comunicação eletrônica, a linguagem e o funcionamento das tecnologias em geral.

É preciso considerar que a tela do computador é um espaço de escrita e de leitura que propicia novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de ler e escrever, enfim, um novo letramento.

Decorre desse entendimento que a incorporação do computador na prática do professor alfabetizador abre perspectivas para a sistematização da escrita através da diversificação de textos por meio da internet, para troca de mensagens e, ainda, para outras tantas atividades relacionadas à leitura e à escrita, que estimulam o interesse dos alunos.

Magda Soares (2002) fala do letramento digital, referindo-se à questão das práticas de leitura/escrita, possibilitadas pelo computador e pela Internet. Segundo a autora, há necessidade de se refinar tal conceito com a introdução de *novas práticas sociais de leitura/escrita* advindas do computador e da Internet, possibilitando, assim, identificar se o letramento na cibercultura conduz a um estado ou condição diferente da que conduzem as práticas de leitura/escrita existentes na cultura do papel.

Propõem-se, hoje, segundo a autora, diferentes letramentos gerados por diferentes espaços e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita proporcionados pelas tecnologias.

Numa perspectiva histórica, considera-se que toda forma de alfabetizar deve corresponder à necessidade de uma sociedade letrada, cujos conhecimentos estão organizados na forma de discursos ou textos escritos. Na tela ou no papel, a escrita e a leitura ainda desempenham funções decisivas na compreensão do mundo e da realidade humana. Isto significa que o aprendizado da leitura e da escrita deve conter “a compreensão do fenômeno linguagem nesta sociedade neste tempo, entre estes homens” (Klein, 1994).

Os dados obtidos demonstram que na prática das professoras ainda é bastante marcante a concepção de alfabetização apropriada nos cursos de magistério, ainda que todas saibam das novas teorias de aquisição da leitura e da escrita.

Por outro lado, em suas falas, as professoras apresentam o entendimento do que significa letramento e procuram pautar os trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva.

Quanto à importância do curso para a prática pedagógica, as professoras consideram que, paralelamente à formação continuada, o Curso de Pedagogia a Distância da UDESC foi determinante para a mudança em vários aspectos em suas práticas pedagógicas,.

As professoras sinalizaram, em seus depoimentos, repercussões da concepção teórico-metodológica do curso em análise em muitos aspectos, entre eles o entendimento da importância da mediação pedagógica que se pauta na compreensão do professor como mediador; a preocupação em apresentar aos seus alunos conteúdos que lhes despertem a atenção e

interesse - o que denota a adoção de um trabalho com a alfabetização através de textos - e, ainda, a importância de fazer uso de recursos e meios didáticos que propiciem a aprendizagem colaborativa.

A relação teoria/prática evidenciada através desta análise indica que as professoras entrevistadas estão dirigindo novos olhares sobre seus saberes e práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo verificar as repercussões do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC na prática pedagógica de professores alfabetizadores egressos da segunda turma do curso.

Pelos resultados, verifica-se que estes poderão servir de subsídio para o debate acerca da formação inicial de professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, bem como contribuir para projetos de formação docente na modalidade educativa a distância em nosso país.

A partir da enunciação das professoras que efetivaram o curso, foi possível perceber como elas constroem suas práticas educativas, considerando as implicações e peculiaridades que um curso de formação docente a distância oferece.

De início, os resultados da pesquisa mostram que o curso favoreceu o crescimento pessoal e profissional das professoras. Com a graduação, elas se sentiram mais competentes para o exercício da docência e mais seguras para socializar seus saberes construídos na ação de alfabetizar.

Soma-se a isto a elevação da autoestima, pela conclusão de um curso superior, oportunidade que, para muitas professoras que atuam em classes de alfabetização, ainda é um objetivo de difícil alcance.

Nesse aspecto, a professora Gilda registra a sua satisfação em realizar um curso superior: *“Acho que ter um curso superior é fundamental para um professor, até para ser mais valorizado pelos colegas de trabalho e para não ser tachada de ‘a professorinha da primeira série’. O Curso de Pedagogia a Distância foi maravilhoso porque eu pude levar um pouco do que eu faço aos meus alunos para discussão com o resto das minhas colegas, que, na maioria, também eram professoras. Discutir e socializar o que se faz é ótimo; nos dá mais segurança para continuar fazendo do mesmo jeito ou mudar e procurar outros caminhos.”*

Além deste aspecto, as verbalizações da professoras entrevistadas demonstram algumas repercussões do curso em suas práticas pedagógicas. As informações levantadas e analisadas indicam que elas conseguem entender a relação entre alfabetização e letramento, bem como o papel da escola no desenvolvimento desses processos.

Parece claro que o trabalho com a alfabetização não pode se reduzir à aquisição do código alfabético, nem tampouco à simples exposição dos alunos a textos variados. No entanto, apenas uma professora esclareceu como este entendimento se traduz efetivamente em sua prática alfabetizadora, ou seja, nas atividades propostas para seus alunos em sala de aula.

A professora enfatiza a importância de trabalhar numa perspectiva de letramento, desenvolvendo práticas de leitura escrita com seus alunos através de textos.

Neste caso, é possível afirmar que as demais professoras entrevistadas se apropriaram parcialmente das orientações teórico-metodológicas oferecidas na disciplina de alfabetização e dos pressupostos teóricos do curso.

Considera-se que o aspecto mais destacado na formação a distância pelas participantes foi a visão sobre o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Entendem, agora, como relevante a parceria com o colegas de trabalho, levando em conta a necessidade de discutir idéias e soluções para os problemas que enfrentam na unidade escolar na qual estão inseridas.

Tal constatação enfatiza a característica dialógica da linguagem, ou seja, a fala do sujeito é em parte dele e em parte do outro, já que um é complemento do outro. A isso tudo subjaz a concepção de interação humana da língua, que comporta sempre um ouvinte e um falante.

Outra dimensão destacada foi o entendimento do papel do professor enquanto mediador do processo ensino aprendizagem. As professoras reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades e competências para o aprimoramento da ação docente nos processos de interação entre professor e aluno. Apresentam como principais características deste entendimento a preocupação em valorizar os conhecimentos cotidianos dos alunos, quer dizer, com o nível de desenvolvimento real e a necessidade de atuarem na zona de desenvolvimento proximal, promovendo o desenvolvimento.

Uma dimensão interessante que emergiu nos discursos das oito professoras foi o fato de que, dentre elas, apenas duas verbalizaram que utilizam as tecnologias de informação e de comunicação na sua prática docente. Vale destacar que o curso superior realizado era um curso na modalidade a distância, o qual, em princípio e em seu Projeto Pedagógico, destaca a importância e o papel destas tecnologias.

Esta constatação apresenta uma relação direta com o fato de o caderno pedagógico ser o recurso didático apontado pelas entrevistadas como o mais utilizado em sua formação superior a distância. Os demais recursos disponibilizados pelo curso e voltados às novas tecnologias de informação e comunicação foram utilizados como complemento do material impresso.

Assim, considerando a modalidade do curso em análise e pressupondo que as professoras não acessaram de forma significativa o ambiente virtual, avalia-se que este é um desafio para o Centro de Educação a Distância da UDESC, haja vista que o não-acesso às novas tecnologias compromete a formação oferecida por um curso estruturado nesta modalidade educativa, que tem como umas de suas principais características ser mediatizado por novas tecnologias.

Por outro lado, é preciso ressaltar também que as entrevistadas se deram conta que o uso das tecnologias de informação e comunicação representa uma importante contribuição para o trabalho educativo. O relato de algumas professoras aponta a intenção de transformar suas práticas pedagógicas, intenção ainda não materializada por dois aspectos: por não compreenderem de que forma as TIC podem, de fato, conduzir propostas inovadoras para o trabalho com alfabetização e pela dificuldade ou a pouca familiaridade em lidar com ambientes de aprendizagem computacionais.

A escrita, pensada em sua história, mostra que a relação do sujeito com a linguagem passou sempre pela técnica, pela invenção de uma tecnologia que permitisse a manifestação simbólica do sentido do mundo.

Ao considerar que é preciso pensar, sob uma perspectiva histórica, a linguagem escrita e o ensino da língua escrita tal como condicionados pela sociedade que as está produzindo, a resistência aos avanços tecnológicos gerados pelas necessidades criadas pela própria sociedade representarão um retrocesso para o trabalho do professor que se dedica especificamente a

preparar seus alunos para o uso efetivo desta tecnologia no contexto social em que está inserido.

Supõe-se, então, ser necessário, além de intensificar em seus trabalhos a incorporação de outras tecnologias, além do uso dos cadernos pedagógicos, que o CEAD compreenda a importância desta incorporação na prática pedagógica de seus alunos, contribuindo para a implantação de uma prática pedagógica condizente com contexto social atual.

Vale destacar que esta pesquisa teve como instrumento de coleta de dados entrevistas realizadas junto às professoras, com o objetivo de compreender em que medida o curso superior de formação a distância contribuiu para mudanças em suas práticas docentes, especialmente na disciplina “Alfabetização”. É importante ressaltar que diversas vivências e formações se desenvolvem durante o percurso profissional de um sujeito. Assim, não é possível afirmar que as mudanças ou as permanências das práticas docentes têm apenas a formação superior como fator de influência.

O relato das professoras demonstra também a presença de um saber de experiência, construído no exercício da função e aliado ao saber da formação profissional.

Segundo Therrien (1993)⁶, este saber de experiência, denominado ainda saber social da prática docente, é construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia do professor e constitui-se nas relações com os saberes da formação, os saberes curriculares e a própria problematização docente. Entretanto, percebeu-se que os dados obtidos na pesquisa, em especial os depoimentos das professoras entrevistadas, confirmam importantes repercussões de sua formação na prática pedagógica alfabetizadora.

Outro fator relevante a ser considerado diz respeito ao fato de que esta pesquisa se fundamenta nos depoimentos das professoras por meio de entrevistas. Neste sentido, captou-se apenas o que elas pensam de sua prática, o que não garante que efetivamente mudanças tenham ocorrido em sua prática pedagógica, eventualmente não revelando mais que convicções, ou

⁶ (TERRIEN. J. O saber social da prática docente. Fortaleza. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará. 1993 (Mimeo).

o sentimento que elas apresentam sobre suas práticas (através de seus discursos).

Todavia, os resultados alcançados são um indicativo de que mudanças significativas aconteceram, deixando transparecer relativa consonância com os pressupostos teóricos do curso.

Acredita-se que as considerações apresentadas neste trabalho podem suscitar novas pesquisas, outras constatações, outras construções que provavelmente levantarão novos problemas e demonstrarão novas mudanças.

Ao sinalizar outras possibilidades de investigação, entende-se que um possível aprofundamento desta pesquisa poderia se concretizar através da observação direta do trabalho exercido por estas professoras nas classes de alfabetização em que atuam.

Por meio de atividades realizadas pelos alunos, a investigação teria como objetivo constatar se os saberes e procedimentos metodológicos de que as professoras lançam mão no ato de alfabetizar resultam das orientações teóricas metodológicas do Curso de Pedagogia a Distância oferecido pela UDESC. Nessa perspectiva e levando em consideração os dados já levantados, far-se-ia necessário também considerar a influência da formação continuada na formação profissional das professoras.

Este trabalho, finalmente, permite concluir que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a sua própria prática, através de sua capacidade de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas.

Assim, qualquer que seja o projeto para formação de professores, espera-se que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para desenvolver nos professores a capacidade de analisar e refletir a própria atividade para que, a partir dela, tenham condições de construir novos saberes docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAED. **Anuário da Associação de Educação a Distância**. ed. 2006.
- AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **Cartilhas para quê?** Cuiabá. Ed UFMT, 2002.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. 49: 51-54. 1984.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 2.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARAÚJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, (Caderno 367). 1995.
- AZEVEDO, Wilson. www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm
- AZNAR, P. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. Cortez. São Paulo. 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70.1977.
- BELLONI, Maria Luiza. **A formação na sociedade do espetáculo**. Edições Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização** – da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- BRASIL. **DECRETO 5622 DE 2005. Regulamento art. 80 da lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996.**

- BRASIL. Plano Nacional de Educação **Decreto 5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASLASVKY, Berta. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo. Ed da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1988.
- CECHINEL, José Carlos. **Manual do estudante**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000.
- COSTA, C. A. P. da. **Uma experiência de mediação na leitura da proposta curricular de Santa Catarina** – Formação docente, 1998, p. 101) Disponível em <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/28_Camila_Almeida_da_Costa.pdf>
- DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2 ed. Campinas SP. Autores Associados, 2001
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, 1979.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995
- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, E. **Cultura e escrita**. Rio de Janeiro. Artmed, 2000.
- FERRETI, C.J., ZIBAS, D.M.L., MADEIRA, F.R. E RANCO, M.L.P.B. **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.
- FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1982.
- GARCIA, Maria Manuela, et. al. **Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um Curso de Pedagogia**. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPEL, Pelotas: n.6, p.5-20, jan./jun.1996.

- GARCIA, Maria Manuela, et. al. Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um Curso de Pedagogia. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n.6, p.5-20, jan./jun.1996).
- GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Disponível na internet: <http://www.scielo.br>. Acesso em 12/09/2005.
- GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Disponível na internet: <http://www.scielo.br>. Capturado em 12/09/2005.
- GARCIA, Regina Leite (ORG.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- GÓMEZ, A.P. **Ensino para compreensão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GROSSI, E.; GEEMPA, P. **Alfabetização em classes populares**. Porto Alegre: 2004.
- GROSSI, E. & BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre a aprendizagem. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1993.
- HEATH, S.B.B. **What no bad time story means**: narrative Skills at home and at school. Language in society. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- IBGE, Censo Demográfico. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2003
- INESP/CONPED/INEP, 2000.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo. Ática, 1986
- KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo de informação. Campinas/SP: Papirus, 2007.
- KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
- _____. Uma concepção de linguagem sob o paradigma da história. In **Revista intermeio**. v. 1, n. 1. p. 25-28. Campo Grande/MS, 1994.

- KLEIMAN, A. O que é letramento? in: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995
- LEITE, S.A.S. **Notas sobre o processo de alfabetização escolar**, in: Leite S.A.S. Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi: Arte e escrita, 2001.
- LIMA, A. B. et al. **Alfabetização**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002^a (caderno pedagógico).
- LITWIN, Edite. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. **Educação a distância na educação de 1º e 2º graus**. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, 1998
- LURIA, Alexander R.: O desenvolvimento da escrita na criança. In: **linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (apud VIGOTSKY, L. S. et al., 1988, p. 143-189).
- MATÊNCIO, Maria de Lour Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento** – Campinas, Mercado das Letras Editora. Autores Associados, 1994.
- MEC – Assessoria de imprensa da Secretaria de Educação a distância. **Formação a distância ajuda professora a vencer barreiras**. Brasília, 2007. Disponível em: < HTTP:// portal . MEC.gov.br. Acesso em 2 maio de 2008.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. PORTO alegre Mediação, 1996
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.
- OLIVEIRA, M.; VYGOTSKY, K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Letramento, cultura e modalidade de pensamento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

- PÁDUA, Elisabete M.M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- PAUL, Ross. **Hacia una autonomia del alumno**: nueva pauta para medir logros de una institución de enseñanza abierta.
- PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2004.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PRADO, Luciano Sales **Manual do Aluno do Curso de Pós Graduação**. 5. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO. UDESC - SC.. Disponível em < www.virtual.udesc.br/> Acesso em 2 de julho de 2009
- Manual do tutor**: curso de pedagogia a distância Florianópolis; UDESC/CEAD, 2000.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- RODRIGUEZ, Martín; QUITILLAN Eustáquio et MANUEL. A(coord) **La educación a distância em tiempos de câmbios**: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Concepções não valorizadas de escrita**: a escrita como "um outro modo de falar" .Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.
- SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação e do desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina :educação infantil, ensino fundamental e médio:disciplinas curriculares.Florianópolis:COGEN,1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ªed. Campinas: Autores Associados, 1997. 128 p.
- SILVA, Nadir Peixer. **Alfabetização em classe de aceleração**. 2001. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/UNICAMP,1988/1996.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.
- SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, dez. 1990.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista brasileira de Educação**. n. 25, jan/abr, 2004.

- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita na cibercultura. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p 143-160, acesso dez 2002. Disponível em < [http:// WWW.cedes.UNICAMP.br](http://WWW.cedes.UNICAMP.br)
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de Educação*. n. 25, jan/abr. 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas/SP: Ed. Pontes.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação do Ceará, 1993 (mimeo).
- TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.
- UDESC, 2001b. PROJETO DO CEAD.
- VIGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WEISZ, T. **Apresentação do livro Psicogênese da Língua Escrita**, in FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999

ANEXOS

ANEXO 1 - DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

[Vide Lei nº 9.394, de 1996](#)

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[Texto compilado](#)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
 - II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
 - III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;
- e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do [art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e

homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos [arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996](#), a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância;
e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretendem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

- I - educação de jovens e adultos;
- II - educação especial; e
- III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-sinatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

~~c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;~~

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

~~§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.~~

~~§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.~~

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

~~Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.~~

~~§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.~~

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

~~§ 3º As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.~~

§ 3º Os pedidos de credenciamento e credenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior,

nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

~~Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.~~

~~— § 1º A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.~~

~~— § 2º As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.~~

Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competente. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a [Lei nº 10.861, de 2004](#), ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o **caput** são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no [inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996](#).

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o **caput** somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no **caput** deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no **caput** que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no **caput**, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

~~§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o **caput**, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.~~

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação stricto sensu. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), exclusivamente para:

- I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no **caput** serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no **caput**.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o [art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996](#), é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o **caput** serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o **caput** também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

~~Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.~~

(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º ~~As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação **lato sensu** deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.~~

(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º ~~Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.~~ (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2005

ANEXO II – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Ilmo. Sr(a).

Diretor _____

Venho por meio da presente apresentar a Professora Adriana do Carmo Breves Lima, **aluna regular do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em educação**. A Pesquisa intitulada: A formação do professor Alfabetizador na modalidade a distância, a ser realizada pela aluna, é orientada pela Profa. Dra. Martha K. Borges,

Solicitamos autorização para que a mestranda realize entrevistas a partir da concordância da escola e das professoras que atuam nesta unidade escolar e que efetivaram o curso de Pedagogia a distância da UDESC.

Atenciosamente,

ANEXO III – GRADE CURRICULAR – Séries Iniciais

DISCIPLINAS	Créditos	Carga horária
Conteúdos básicos		
Eixo: Contexto histórico e sociocultural		
Filosofia	07	105
Psicologia	07	105
Sociologia	07	105
História da Educação	07	105
Direitos Humanos e Cidadania	04	60
Políticas Públicas	04	60
Antropologia Cultural e Multiculturalismo	04	60
Educação e Meio Ambiente	04	60
Sub-total	44	660
Eixo: Contexto da educação básica		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem-I	08	120
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática-I	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências -I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia-I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História-I	04	60
Metodologia de Educação a Distância	04	60
Didática	04	60
Currículo	03	45
Planejamento e Avaliação Educacional	04	60
Organização e Gestão da Escola Brasileira	04	60
Tecnologia, Educação e Aprendizagem	06	90
Estatística Aplicada à Educação	04	60
Economia e trabalho	04	60
Sub-Total	59	885
Eixo: Contexto do Exercício Profissional		
Prática de Ensino/Prática Pedagógica	23	345
Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão	10	150
Sub-Total	33	495
TOTAL	136	2.040
Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional:		
Séries IniciaisI		
Eixo: Conteúdos da formação priorizada		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem-II	07	105
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática-II	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências -II	04	60

Continua

Continuação

Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia-II	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História-II	04	60
Educação e Sexualidade Humana	03	45
Educação Especial e Aprendizagem	03	45
Alfabetização	04	60
SUB-TOTAL	35	525
Eixo: Estudos Independentes e Trabalho de Conclusão de Curso		
Estudos Independentes	31	465
Trabalho de Conclusão de Curso -TCC	12	180
Sub-Total	43	645
TOTAL	82	1.970
TOTAL DO CURSO	214	3.210
TOTAL	82	1.970
TOTAL DO CURSO	214	3.210

ANEXO IV –ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓ-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARTHA K.BORGES
MESTRANDA: ADRIANA DO CARMO BREVES LIMA

1ª PARTE –DADOS PESSOAIS

Data de nascimento ____/____/____

A) Marque com um X o curso médio e/ou Graduação que frequentou.

A.1) Ensino médio- magistério () Ano de Conclusão _____

A.2) Ensino médio – Outra Habilitação () Ano de Conclusão _____

A.3) Curso de Graduação (que não seja o de Pedagogia) Ano de Conclusão _____

A.5) Exerce a profissão de professora a quanto tempo? _____

B) Trabalha a quanto tempo na Rede Municipal de Florianópolis? _____

C) Quanto tempo trabalha com classes de Alfabetização?

2ª PARTE

A) Para você o que é a alfabetização?

B) O que você entende por letramento?

C) Quais as teorias voltadas a alfabetização que você conhece?

D) Onde você se apropriou dessas teorias?

E) Quais destas teorias você faz uso em sua prática pedagógica?

F) Depois da sua Formação na UDESC você percebe mudanças em sua prática pedagógica? Em que aspectos?

G) Quais foram os recursos Didáticos-Pedagógicos mais utilizados por você em sua formação superior a distância?

H) Você considera que os recursos que esses recursos didáticos-pedagógicos utilizados por você em sua formação a distância, influenciam em sua prática alfabetizadora? Como?

