

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES A DISTÂNCIA E USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NO ENSINO DA LEITURA

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES (PMC- FPJB -UFRGS).

Resumo

A pesquisa teve como objetivo compreender relações entre a formação inicial de alfabetizadores em curso de nível superior, desenvolvida na modalidade a distância, e as ações de ensino da leitura e da escrita com uso de recursos informatizados realizadas por professores egressos de curso Normal Superior com mídias interativas.

Entendendo-se que uma das condições para a superação do analfabetismo funcional e digital observado na população brasileira de hoje é, além da revisão das práticas tradicionais e antidemocráticas de alfabetização, a inserção responsável das tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura e da escrita, procurou-se compreender, por meio de estudo de quatro casos, como pensam e agem didaticamente professores alfabetizadores formados em cursos em que o uso dessas tecnologias foi intensivo.

A pesquisa, que se constituiu em um estudo de casos múltiplos, está fundada nos conceitos de esquema e de tomada de consciência da epistemologia genética piagetiana. Apóia-se no entendimento de que conhecer é um processo mental ativo e construtivo de busca de solução de problemas, mediado pela incorporação de instrumentos, signos e símbolos culturais, cujo uso transforma a própria atividade de conhecer e o sujeito desta, pelo aprimoramento progressivo da atividade consciente. Os dados foram levantados em análise documental, observações e entrevistas filmadas, as quais seguiram os protocolos do método clínico-crítico. Os resultados indicam aspectos a serem considerados nos currículos de cursos de formação de alfabetizadores a distância; na organização escolar dos anos iniciais do ensino fundamental para a prevenção do analfabetismo funcional e digital e apresenta indícios do impacto da formação de alfabetizadores a distância no ensino fundamental.

Palavras-chave:

Alfabetização , formação a distância, leitura.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NO ENSINO DA LEITURA

• 1. Introdução

O presente texto apresenta reflexões construídas a partir de investigação que estabeleceu relações entre processos formativos de curso de graduação desenvolvido na modalidade a distância e o uso de recursos da informática na prática de ensino da leitura desenvolvida por alfabetizadores egressos de curso dessa modalidade.

Criado a partir das prerrogativas legais brasileiras dos últimos treze anos, que registram a formação de nível superior como qualificação necessária aos profissionais da educação básica (LDBN, 1996) o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (UEPG, 2000) foi uma alternativa de formação para professores organizada pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Paraná na forma de graduação a distância.

Em meio a estatísticas educacionais que registram que entre 65% e 75% da população brasileira escolarizada é analfabeta funcional (SOARES, 2003); que 11% dos cidadãos encontram-se sem saber ler e escrever enquanto é mais fácil encontrar laboratórios de informática em escolas do que bibliotecas, apesar da distância histórica que separa o surgimento de ambas as tecnologias na prática de leitura nas escolas do Brasil, interessa saber como ensinam a ler os alfabetizadores formados a distância egressos desse curso em que os recursos informáticos foram intensivos.

Com base no estudo de quatro casos de alfabetizadoras formadas nesse curso a distância, procurou-se compreender a inserção de recursos informáticos na formação e na prática de ensino da leitura dessas professoras uma vez que representações, cálculos e processos cada vez mais sofisticados somente são possíveis por que os recursos informáticos existem e transformam as relações de produção e a construção de conhecimentos.

• 2. Constatações

O consenso existente entre o meio acadêmico e o restante da sociedade sobre a má qualidade do ensino fundamental é insuficiente para efetivar mudanças nos resultados escolares. Também é a insuficiente a constatação de que os processos de formação dos professores impactam nos resultados daquele nível de ensino. Uma vez aceitos como insatisfatórios aqueles resultados, resta a mudança das ações que levaram a eles.

Embora as avaliações de rendimento escolar em larga escala que se realizam no Brasil estejam restritas à verificação de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e de matemática, seus resultados indicam a direção para a qual devem olhar os formadores. No que se refere à área de língua portuguesa, os olhares estão sendo direcionados para o ensino da leitura e para os processos escolares voltados à formação de leitores.

Quase mais insistentemente que instituições de formação de professores, as organizações civis reclamam que todos que passam pela escola saibam ler. Novamente, verificam-se consensos sobre o que é prioridade, mas não sobre como se chega a atingi-la.

No estudo realizado com quatro alfabetizadoras de escolas públicas egressas de graduação a distância, observou-se que não há consensos entre futuros alfabetizadores e os que formam alfabetizadores. Aqueles querem aprender a ensinar; estes não querem dar "receitas".

Entre o querer aprender a ensinar e a necessidade de ensinar mesmo sem sabê-lo, alfabetizadores aprendem fazendo. Aprendem fazendo o que já é feito pelos seus pares, o que já viram fazer, o que fazem por si, sós. E se perguntam: de que jeito poderia ser melhor? Como conseguir melhores resultados nos processos de ensino da leitura? As respostas acadêmicas perpetuam a querela em vez de resolvê-la, sem transformar a formação, sem transformar o ensino que prepara para a educação básica.

Enquanto suportes textuais anteriores à reprografia continuam a ser usados na escola, instrumentos de tecnologia digital encontram-se lá instalados, mas alheios ao ensino da leitura. Enquanto estes instrumentos ficam encastelados, sob o comando de quem não ensina a ler; aqueles se reproduzem para o ensino de escritas.

De um lado, o da sala de aula, está o ensino da leitura; de outro, o do laboratório de informática, onde está a recreação virtual. De um lado o trabalho acadêmico com os saberes escolares; de outro as novas tecnologias, atraentes, tocadas superficialmente, com atividades descontínuas.

Talvez isso não fosse novidade se tal situação fosse observada na prática de professores cuja formação de nível superior não tivesse sido pautada no uso de novas tecnologias digitais. No entanto, viu-se que mesmo professores que tiveram acesso e oportunidade de uso dessas tecnologias, em estudos e dinâmicas comunicativas, reproduzem a separação do uso de computadores e o ensino da leitura. Isso pode ser resultado de que os significados que se constroem com as linguagens dos ambientes virtuais não se constituem objeto de ensino; não compõem os estudos sobre como se aprende a ler e sobre como se lê.

Portanto, uma questão que fica para ser elucidada em estudos futuros é se as dinâmicas dos novos cursos de formação de alfabetizadores, presenciais ou a distância, conseguirão auxiliar a formar profissionais para o ensino da leitura do mundo e para o ensino da leitura da palavra levando-se em conta que hoje significados se constroem nas interações possibilitadas pelos ambientes virtuais.

•3. O conteúdo e as falas

O estudo das falas das quatro alfabetizadoras sobre suas ações para aprender e para ensinar levou à compreensão de que a formação de nível superior a que tiveram acesso não impactou de forma preventiva no problema do analfabetismo digital e funcional. Isso ocorreu por que a alfabetização digital e funcional dos sujeitos da pesquisa não foi o princípio fundamental de sua formação, mas sim o cumprimento a prerrogativas legais de qualificação profissional.

Transmitir conhecimentos, controlar comportamentos e reforçar os considerados adequados são ações educativas tradicionais que fundamentaram os primeiros recursos informáticos idealizados para uso pedagógico. No entanto, na atualidade, os ambientes virtuais e os recursos informáticos de modo geral, quando usados na prática educativa, têm a função de ampliar a capacidade de comunicação e de registro de informações pelos sujeitos e de apoiar a ação docente no sentido da sua otimização.

Essa otimização, no entanto, não depende unicamente da ferramenta em si, mas do uso didático que com ela se faz e dos conteúdos que por ela são veiculados na busca da construção de conhecimentos. A este processo os recursos informáticos precisam estar adequados e não o contrário.

No que diz respeito à formação de alfabetizadores, as ferramentas não podem se restringir a possibilitar a divulgação de discursos verbais ou escritos, mas devem se configurar meios que oportunizem a análise e a reflexão sobre eles, bem como a criação de dinâmicas didáticas mediadas por recursos digitais. Isso significa que ferramentas para o ensino do ensino da leitura devem ter a leitura como princípio e como fim.

Observou-se que, o processo de formação de nível superior a que tiveram acesso as alfabetizadoras sujeitos da investigação, embora tenha contado com ferramentas funcionalmente equipadas para possibilitar a interatividade, limitou-se a reproduzir dinâmicas compatíveis àquelas possibilitadas pelas primeiras iniciativas de aplicação da informática na educação.

Tendo em vista esse resultado, pergunta-se, de que forma impactarão os novos cursos de formação de professores que se ampliam em redes virtuais e presenciais? Levarão à construção de novos esquemas de ação docente ou legitimarão as práticas internalizadas por meio de dinâmicas didáticas que desconsideram o quadro de analfabetismo digital e funcional?

A resposta a essa pergunta está por ser construída, mas algumas pistas decorrem da investigação que deu origem a este trabalho.

A relevância que o fator "saber ler" tem para a qualidade de vida dos cidadãos, considerados individualmente, e para a qualidade de vida da sociedade como um todo, em contraponto às confirmações estatísticas do analfabetismo funcional brasileiro, corrobora a necessidade de melhoria nos resultados do ensino escolar brasileiro. Esses resultados, conforme indicação das pesquisas educacionais nacionais e internacionais, têm forte relação com o fator formação dos professores.

Em que pese a relação deste fator com a capacidade de leitura dos cidadãos brasileiros, faltam pesquisas sobre formação de alfabetizadores. Mas já há confirmações de que alfabetizadores em processo de formação inicial desejam que os aspectos metodológicos da alfabetização lhes sejam efetivamente ensinados.

Da mesma forma que a sociedade espera efetividade dos processos escolares na formação de leitores, alfabetizadores desejam saber o que fazer para efetivamente ensinar a ler. Para isso, a superação da racionalidade técnica, ou tecnicista, não pode significar, nas instâncias formadoras, a supressão de estudos específicos sobre fazeres didáticos que objetivam a aprendizagem da leitura, ou sobre o que e como ensinar em classes de alfabetização.

A análise dos históricos resultados do ensino da leitura adquire sentido para os alfabetizadores se articulada à verificação de alternativas de projeção, de organização e de efetivação de práticas de ensino que levem a resultados observáveis em sala de aula.

Um certo grau de pragmatismo docente está coerentemente articulado com o que é esperado dos alfabetizadores pela sociedade no que diz respeito à efetividade do ensino da leitura. Compreende-se que a superação da racionalidade prática depende de exercícios interpretativos sobre ações de ensino de outrem e de observações reflexivas do (futuro) alfabetizador sobre seu próprio trabalho.

Tais dinâmicas, iluminadas por estudos teóricos, podem focalizar alternadamente: a natureza do conteúdo abordado; os processos de aprendizagem a respeito de um determinado domínio de conhecimento; a análise das interações sociais estabelecidas em função de determinadas aprendizagens; as intervenções verbais e comportamentais realizadas em sala de aula; as linguagens e recursos midiáticos utilizados; os resultados de ensino observáveis e a elaboração de hipóteses sobre o que se seguirá a um determinado evento observado.

A construção de uma racionalidade crítica implica a tomada de consciência não só dos resultados a que se chega com o ensino, mas dos elementos e processos interativos que o configuram.

São elementos fundamentais do processo de alfabetização, e intervenientes nas dinâmicas interativas orais e escritas de sala de aula, o conhecimento e o uso da língua portuguesa pelo docente.

A leitura fluente e compreensiva é habilidade cognitiva fundamental objetivada pela escola que forma cidadãos para sociedades letradas e informatizadas e é a habilidade fundamental a ser desenvolvida pelos futuros alfabetizadores.

O objeto de ensino de alfabetizadores é a leitura e a escrita da língua portuguesa, sistema de comunicação organizado pelo critério alfabético. Há evidências científicas de que para a criança aprender a ler é preciso que ela compreenda o princípio alfabético da escrita, o que depende de instrução explícita da análise fonêmica e da correspondência grafema-fonema.

Embora se saiba que a aprendizagem da leitura pode acontecer em momentos anteriores à escolarização fundamental, ela não pode ser protelada até o terceiro ano desse nível de ensino. A leitura autônoma em língua portuguesa é objetivo fundamental a ser atingido pelos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental. Para que crianças que terminam o segundo ano de escolaridade obrigatória estejam sabendo ler, os princípios do sistema alfabético do português do Brasil e a construção do processamento cognitivo da leitura pela criança devem ser conteúdos obrigatórios dos currículos de formação de alfabetizadores.

A leitura é prática social construída e situada em tempos e espaços específicos e como tal deve se constituir na escola, desde a educação infantil, com caráter obrigatório nos primeiros anos do ensino fundamental, o que requer previsão sistemática de ações de ensino específicas. O planejamento do ensino da leitura deve contemplar os instrumentos culturais de suporte à essa prática os quais se acumulam no tempo, assim como as linguagens construídas em função de novos processos produtivos e comunicativos, e se constituem instrumentos auxiliares ao agir e ao pensar dos sujeitos.

Aprender a ler, ler e ler para aprender são processos cognitivos diferentes e requerem processos de ensino igualmente diferentes em momentos específicos de desenvolvimento do sujeito. Isso não quer dizer que as ações de ensino relativas a cada um desses processos devam ser distribuídas linearmente em diferentes períodos do ano letivo. As ações de ensino relativas a cada um desses processos devem ser sistematicamente organizadas nas rotinas diárias dos alunos ao longo do ano letivo o que depende de o alfabetizador saber diferenciá-las;

O planejamento do ensino da leitura deve se pautar na triangulação entre o nível de processamento da leitura alcançado pela criança (habilidade de extrair pronúncia e sentido de palavras a partir de sinais gráficos), na escrita organizada segundo o critério alfabético do português (objeto de conhecimento) e no uso de instrumentos culturais disponíveis que implicam a prática da leitura (ação do sujeito situada culturalmente e orientada pelo professor);

Entendendo-se a leitura como uma habilidade, o profissional responsável pelo seu ensino deve conhecer tanto aspectos psicolinguísticos quanto históricos, fonológicos (relacionados à fala), semióticos (relativos aos signos), lexicais (relativos às relações entre forma e significado), e sintáticos (padrões gramaticais que regem a formação de sentenças) da língua escrita para poder conduzir a progressão das aprendizagens e a superação de conflitos cognitivos decorrentes da ação infantil com os aspectos arbitrários da linguagem escrita;

Uma configuração curricular para formação de professores deve contemplar a relação conteúdo-forma, o que, no caso de alfabetizadores, torna imprescindível o domínio da língua portuguesa padrão.

O ensino da leitura é ação intencionalmente construída para suscitar a interação dos alunos com a escrita como objeto de conhecimento, levando-os a tomar consciência de suas próprias percepções e de convenções, representações e sentidos que se revelam pelo conhecimento da linguagem escrita. Isto quer dizer que ensinar a ler não se reduz à criação de oportunidades de aprendizagens por ensaio-e-erro ou de exploração espontânea de suportes de escrita e da escrita pelos alunos;

O ensino da leitura requer alfabetizadores que sejam leitores fluentes; atualizados sobre a função e uso de instrumentos culturais que surgem e suportam escritos cada vez mais associados a imagens e sons; atentos às formas comunicativas híbridas que revolucionam os modos de interagir lingüisticamente;

Desse modo as políticas de informatização escolar e de cursos de formação de professores devem, além de possibilitar o uso de computadores como fonte de acesso a informações, de comunicação e de divertimento, prever a programação de estudos docentes sobre o uso do computador como ferramenta para aprendizagem e ensino da leitura. Essa previsão pode ter uma dupla vantagem: favorecer a alfabetização digital de professores, pelo estudo e uso sistemático de ambientes virtuais, e auxiliá-los na interiorização de práticas sociais e didáticas que auxiliam na diferenciação interpretativa de ícones, índices, símbolos, gêneros textuais existentes ou emergentes e seus suportes.

Diferentes gêneros discursivos, assim como os gêneros textuais que surgem a partir das interações sociais mediadas pelas ferramentas digitais, devem estar contidos nos programas de formação de professores e nos currículos escolares dos três primeiros anos do ensino fundamental. Naqueles, como objeto de estudo; nestes, como formas expressivo-comunicativas de uso em diferentes práticas sociais.

Conclui-se que os cursos de formação de alfabetizadores não podem se restringir ao discurso sobre o ensino da escrita alfabética, tampouco ao discurso sobre metodologias de ensino da língua portuguesa. Os elementos e os padrões lingüísticos que constituem o sistema de comunicação da língua portuguesa devem compor estudos e práticas de ensino em disciplinas ou módulos específicos. Além disso, para que as diferentes formas expressivo-comunicativas sejam gradativa e conscientemente interiorizadas pelos futuros alfabetizadores ao longo do curso, uma organização curricular necessária é a distribuição de práticas de leitura e de análise discursivo-expressivas de diferentes gêneros textuais entre disciplinas ou módulos, associando-as a conteúdos e temas específicos; congregando-as em hipertextos individuais ou de grupos;

Acredita-se que ambientes virtuais são ferramentas que podem auxiliar na melhoria da qualidade dos processos de formação de alfabetizadores, pois podem servir de meio para: comportar diferentes formas comunicativas e discursivas entre grupos; congregar acervo de registros de sessões controladas de práticas de ensino e de aprendizagem; realização de espelhamento e análise de dados sobre práticas e ambientes educativos; encontros para reflexão sobre dados de realidades educativas e para colaborações na construção de melhores práticas. Isto significa que os ambientes virtuais adequados à formação de alfabetizadores superam a estrutura e organização de salas de aula tradicionais e os AVA que as imitam, nos quais cabe somente aos alunos receber informações.

Além de comportar ou permitir acesso a acervos bibliográficos, os ambientes virtuais para formação de alfabetizadores a distância (e também presenciais) devem possibilitar simulações, ensaios, criação, observação e revisão de aulas de

campo; servir de laboratório para análises comparativas de micro-eventos e de recursos instrumentais ao ensino; comportar ferramentas de construção coletiva de hipertextos; comportar espaços de registro e de estudo de comportamentos individualizados e de grupos; provocar leituras e reflexões sobre usos da linguagem escrita; facilitar a convergência de formas expressivas para composição de aulas; possibilitar observação e comunicação com grupos em interação.

Concluindo: verificando-se que conteúdos e dinâmicas de ensino para supressão do analfabetismo funcional e digital são solicitados por professores que refletem sobre suas ações para aprender e para ensinar, prescrições curriculares e didáticas foram apresentadas. Estas podem auxiliar aqueles que as buscam, mas efetivamente são necessárias para os que pretendem formar professores para o ensino da leitura com recursos informáticos.

Bibliografia

BRITO, Luis Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 47- 63.

CASTORINA, José A; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**: O pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

MARTI, Eduard. A escola diante do desafio tecnológico. In: GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 129-152.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 89-113.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NO ENSINO DA LEITURA

1. Introdução

O presente texto apresenta reflexões construídas a partir de investigação que estabeleceu relações entre processos formativos de curso de graduação desenvolvido na modalidade a distância e o uso de recursos da informática na prática de ensino da leitura desenvolvida por alfabetizadores egressos de curso dessa modalidade.

Criado a partir das prerrogativas legais brasileiras dos últimos treze anos, que registram a formação de nível superior como qualificação necessária aos profissionais da educação básica (LDBN, 1996) o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (UEPG, 2000) foi uma alternativa de formação para professores organizada pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Paraná na forma de graduação a distância.

Em meio a estatísticas educacionais que registram que entre 65% e 75% da população brasileira escolarizada é analfabeta funcional (SOARES, 2003); que 11% dos cidadãos encontram-se sem saber ler e escrever enquanto é mais fácil encontrar laboratórios de informática em escolas do que bibliotecas, apesar da distância histórica que separa o surgimento de ambas as tecnologias na prática de leitura nas escolas do Brasil, interessa saber como ensinam a ler os alfabetizadores formados a distância egressos desse curso em que os recursos informáticos foram intensivos.

Com base no estudo de quatro casos de alfabetizadoras formadas nesse curso a distância, procurou-se compreender a inserção de recursos informáticos na formação e na prática de ensino da leitura dessas professoras uma vez que representações, cálculos e processos cada vez mais sofisticados somente são possíveis por que os recursos informáticos existem e transformam as relações de produção e a construção de conhecimentos.

2. Constatações

O consenso existente entre o meio acadêmico e o restante da sociedade sobre a má qualidade do ensino fundamental é insuficiente para efetivar mudanças

nos resultados escolares. Também é a insuficiente a constatação de que os processos de formação dos professores impactam nos resultados daquele nível de ensino. Uma vez aceitos como insatisfatórios aqueles resultados, resta a mudança das ações que levaram a eles.

Embora as avaliações de rendimento escolar em larga escala que se realizam no Brasil estejam restritas à verificação de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e de matemática, seus resultados indicam a direção para a qual devem olhar os formadores. No que se refere à área de língua portuguesa, os olhares estão sendo direcionados para o ensino da leitura e para os processos escolares voltados à formação de leitores.

Quase mais insistentemente que instituições de formação de professores, as organizações civis reclamam que todos que passam pela escola saibam ler. Novamente, verificam-se consensos sobre o que é prioridade, mas não sobre como se chega a atingi-la.

No estudo realizado com quatro alfabetizadoras de escolas públicas egressas de graduação a distância, observou-se que não há consensos entre futuros alfabetizadores e os que formam alfabetizadores. Aqueles querem aprender a ensinar; estes não querem dar "receitas".

Entre o querer aprender a ensinar e a necessidade de ensinar mesmo sem sabê-lo, alfabetizadores aprendem fazendo. Aprendem fazendo o que já é feito pelos seus pares, o que já viram fazer, o que fazem por si, sós. E se perguntam: de que jeito poderia ser melhor? Como conseguir melhores resultados nos processos de ensino da leitura? As respostas acadêmicas perpetuam a querela em vez de resolvê-la, sem transformar a formação, sem transformar o ensino que prepara para a educação básica.

Enquanto suportes textuais anteriores à reprografia continuam a ser usados na escola, instrumentos de tecnologia digital encontram-se lá instalados, mas alheios ao ensino da leitura. Enquanto estes instrumentos ficam encastelados, sob o comando de quem não ensina a ler; aqueles se reproduzem para o ensino de escritas.

De um lado, o da sala de aula, está o ensino da leitura; de outro, o do laboratório de informática, onde está a recreação virtual. De um lado o trabalho acadêmico com os saberes escolares; de outro as novas tecnologias, atraentes, tocadas superficialmente, com atividades descontínuas.

Talvez isso não fosse novidade se tal situação fosse observada na prática de professores cuja formação de nível superior não tivesse sido pautada no uso de novas tecnologias digitais. No entanto, viu-se que mesmo professores que tiveram acesso e oportunidade de uso dessas tecnologias, em estudos e dinâmicas comunicativas, reproduzem a separação do uso de computadores e o ensino da leitura. Isso pode ser resultado de que os significados que se constroem com as linguagens dos ambientes virtuais não se constituem objeto de ensino; não compõem os estudos sobre como se aprende a ler e sobre como se lê.

Portanto, uma questão que fica para ser elucidada em estudos futuros é se as dinâmicas dos novos cursos de formação de alfabetizadores, presenciais ou a distância, conseguirão auxiliar a formar profissionais para o ensino da leitura do mundo e para o ensino da leitura da palavra levando-se em conta que hoje significados se constroem nas interações possibilitadas pelos ambientes virtuais.

3. O conteúdo e as falas

O estudo das falas das quatro alfabetizadoras sobre suas ações para aprender e para ensinar levou à compreensão de que a formação de nível superior a que tiveram acesso não impactou de forma preventiva no problema do analfabetismo digital e funcional. Isso ocorreu por que a alfabetização digital e funcional dos sujeitos da pesquisa não foi o princípio fundamental de sua formação, mas sim o cumprimento a prerrogativas legais de qualificação profissional.

Transmitir conhecimentos, controlar comportamentos e reforçar os considerados adequados são ações educativas tradicionais que fundamentaram os primeiros recursos informáticos idealizados para uso pedagógico. No entanto, na atualidade, os ambientes virtuais e os recursos informáticos de modo geral, quando usados na prática educativa, têm a função de ampliar a capacidade de comunicação e de registro de informações pelos sujeitos e de apoiar a ação docente no sentido da sua otimização.

Essa otimização, no entanto, não depende unicamente da ferramenta em si, mas do uso didático que com ela se faz e dos conteúdos que por ela são veiculados na busca da construção de conhecimentos. A este processo os recursos informáticos precisam estar adequados e não o contrário.

No que diz respeito à formação de alfabetizadores, as ferramentas não podem se restringir a possibilitar a divulgação de discursos verbais ou escritos, mas

devem se configurar meios que oportunizem a análise e a reflexão sobre eles, bem como a criação de dinâmicas didáticas mediadas por recursos digitais. Isso significa que ferramentas para o ensino da leitura devem ter a leitura como princípio e como fim.

Observou-se que, o processo de formação de nível superior a que tiveram acesso as alfabetizadoras sujeitos da investigação, embora tenha contado com ferramentas funcionalmente equipadas para possibilitar a interatividade, limitou-se a reproduzir dinâmicas compatíveis àquelas possibilitadas pelas primeiras iniciativas de aplicação da informática na educação.

Tendo em vista esse resultado, pergunta-se, de que forma impactarão os novos cursos de formação de professores que se ampliam em redes virtuais e presenciais? Levarão à construção de novos esquemas de ação docente ou legitimarão as práticas internalizadas por meio de dinâmicas didáticas que desconsideram o quadro de analfabetismo digital e funcional?

A resposta a essa pergunta está por ser construída, mas algumas pistas decorrem da investigação que deu origem a este trabalho.

A relevância que o fator “saber ler” tem para a qualidade de vida dos cidadãos, considerados individualmente, e para a qualidade de vida da sociedade como um todo, em contraponto às confirmações estatísticas do analfabetismo funcional brasileiro, corrobora a necessidade de melhoria nos resultados do ensino escolar brasileiro. Esses resultados, conforme indicação das pesquisas educacionais nacionais e internacionais, têm forte relação com o fator formação dos professores.

Em que pese a relação deste fator com a capacidade de leitura dos cidadãos brasileiros, faltam pesquisas sobre formação de alfabetizadores. Mas já há confirmações de que alfabetizadores em processo de formação inicial desejam que os aspectos metodológicos da alfabetização lhes sejam efetivamente ensinados.

Da mesma forma que a sociedade espera efetividade dos processos escolares na formação de leitores, alfabetizadores desejam saber o que fazer para efetivamente ensinar a ler. Para isso, a superação da racionalidade técnica, ou tecnicista, não pode significar, nas instâncias formadoras, a supressão de estudos específicos sobre fazeres didáticos que objetivam a aprendizagem da leitura, ou sobre o que e como ensinar em classes de alfabetização.

A análise dos históricos resultados do ensino da leitura adquire sentido para os alfabetizadores se articulada à verificação de alternativas de projeção, de

organização e de efetivação de práticas de ensino que levem a resultados observáveis em sala de aula.

Um certo grau de pragmatismo docente está coerentemente articulado com o que é esperado dos alfabetizadores pela sociedade no que diz respeito à efetividade do ensino da leitura. Compreende-se que a superação da racionalidade prática depende de exercícios interpretativos sobre ações de ensino de outrem e de observações reflexivas do (futuro) alfabetizador sobre seu próprio trabalho.

Tais dinâmicas, iluminadas por estudos teóricos, podem focalizar alternadamente: a natureza do conteúdo abordado; os processos de aprendizagem a respeito de um determinado domínio de conhecimento; a análise das interações sociais estabelecidas em função de determinadas aprendizagens; as intervenções verbais e comportamentais realizadas em sala de aula; as linguagens e recursos midiáticos utilizados; os resultados de ensino observáveis e a elaboração de hipóteses sobre o que se seguirá a um determinado evento observado.

A construção de uma racionalidade crítica implica a tomada de consciência não só dos resultados a que se chega com o ensino, mas dos elementos e processos interativos que o configuram.

São elementos fundamentais do processo de alfabetização, e intervenientes nas dinâmicas interativas orais e escritas de sala de aula, o conhecimento e o uso da língua portuguesa pelo docente.

A leitura fluente e compreensiva é habilidade cognitiva fundamental objetivada pela escola que forma cidadãos para sociedades letradas e informatizadas e é a habilidade fundamental a ser desenvolvida pelos futuros alfabetizadores.

O objeto de ensino de alfabetizadores é a leitura e a escrita da língua portuguesa, sistema de comunicação organizado pelo critério alfabético. Há evidências científicas de que para a criança aprender a ler é preciso que ela compreenda o princípio alfabético da escrita, o que depende de instrução explícita da análise fonêmica e da correspondência grafema-fonema.

Embora se saiba que a aprendizagem da leitura pode acontecer em momentos anteriores à escolarização fundamental, ela não pode ser protelada até o terceiro ano desse nível de ensino. A leitura autônoma em língua portuguesa é objetivo fundamental a ser atingido pelos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental. Para que crianças que terminam o segundo ano de escolaridade obrigatória estejam sabendo ler, os princípios do sistema alfabético do

português do Brasil e a construção do processamento cognitivo da leitura pela criança devem ser conteúdos obrigatórios dos currículos de formação de alfabetizadores.

A leitura é prática social construída e situada em tempos e espaços específicos e como tal deve se constituir na escola, desde a educação infantil, com caráter obrigatório nos primeiros anos do ensino fundamental, o que requer previsão sistemática de ações de ensino específicas. O planejamento do ensino da leitura deve contemplar os instrumentos culturais de suporte à essa prática os quais se acumulam no tempo, assim como as linguagens construídas em função de novos processos produtivos e comunicativos, e se constituem instrumentos auxiliares ao agir e ao pensar dos sujeitos.

Aprender a ler, ler e ler para aprender são processos cognitivos diferentes e requerem processos de ensino igualmente diferentes em momentos específicos de desenvolvimento do sujeito. Isso não quer dizer que as ações de ensino relativas a cada um desses processos devam ser distribuídas linearmente em diferentes períodos do ano letivo. As ações de ensino relativas a cada um desses processos devem ser sistematicamente organizadas nas rotinas diárias dos alunos ao longo do ano letivo o que depende de o alfabetizador saber diferenciá-las;

O planejamento do ensino da leitura deve se pautar na triangulação entre o nível de processamento da leitura alcançado pela criança (habilidade de extrair pronúncia e sentido de palavras a partir de sinais gráficos), na escrita organizada segundo o critério alfabético do português (objeto de conhecimento) e no uso de instrumentos culturais disponíveis que implicam a prática da leitura (ação do sujeito situada culturalmente e orientada pelo professor);

Entendendo-se a leitura como uma habilidade, o profissional responsável pelo seu ensino deve conhecer tanto aspectos psicolinguísticos quanto históricos, fonológicos (relacionados à fala), semióticos (relativos aos signos), lexicais (relativos às relações entre forma e significado), e sintáticos (padrões gramaticais que regem a formação de sentenças) da língua escrita para poder conduzir a progressão das aprendizagens e a superação de conflitos cognitivos decorrentes da ação infantil com os aspectos arbitrários da linguagem escrita;

Uma configuração curricular para formação de professores deve contemplar a relação conteúdo-forma, o que, no caso de alfabetizadores, torna imprescindível o domínio da língua portuguesa padrão.

O ensino da leitura é ação intencionalmente construída para suscitar a interação dos alunos com a escrita como objeto de conhecimento, levando-os a tomar consciência de suas próprias percepções e de convenções, representações e sentidos que se revelam pelo conhecimento da linguagem escrita. Isto quer dizer que ensinar a ler não se reduz à criação de oportunidades de aprendizagens por ensaio-e-erro ou de exploração espontânea de suportes de escrita e da escrita pelos alunos;

O ensino da leitura requer alfabetizadores que sejam leitores fluentes; atualizados sobre a função e uso de instrumentos culturais que surgem e suportam escritos cada vez mais associados a imagens e sons; atentos às formas comunicativas híbridas que revolucionam os modos de interagir lingüisticamente;

Desse modo as políticas de informatização escolar e de cursos de formação de professores devem, além de possibilitar o uso de computadores como fonte de acesso a informações, de comunicação e de divertimento, prever a programação de estudos docentes sobre o uso do computador como ferramenta para aprendizagem e ensino da leitura. Essa previsão pode ter uma dupla vantagem: favorecer a alfabetização digital de professores, pelo estudo e uso sistemático de ambientes virtuais, e auxiliá-los na interiorização de práticas sociais e didáticas que auxiliam na diferenciação interpretativa de ícones, índices, símbolos, gêneros textuais existentes ou emergentes e seus suportes.

Diferentes gêneros discursivos, assim como os gêneros textuais que surgem a partir das interações sociais mediadas pelas ferramentas digitais, devem estar contidos nos programas de formação de professores e nos currículos escolares dos três primeiros anos do ensino fundamental. Naqueles, como objeto de estudo; nestes, como formas expressivo-comunicativas de uso em diferentes práticas sociais.

Conclui-se que os cursos de formação de alfabetizadores não podem se restringir ao discurso sobre o ensino da escrita alfabética, tampouco ao discurso sobre metodologias de ensino da língua portuguesa. Os elementos e os padrões lingüísticos que constituem o sistema de comunicação da língua portuguesa devem compor estudos e práticas de ensino em disciplinas ou módulos específicos. Além disso, para que as diferentes formas expressivo-comunicativas sejam gradativa e conscientemente interiorizadas pelos futuros alfabetizadores ao longo do curso, uma organização curricular necessária é a distribuição de práticas de leitura e de análise

discursivo-expressivas de diferentes gêneros textuais entre disciplinas ou módulos, associando-as a conteúdos e temas específicos; congregando-as em hipertextos individuais ou de grupos;

Acredita-se que ambientes virtuais são ferramentas que podem auxiliar na melhoria da qualidade dos processos de formação de alfabetizadores, pois podem servir de meio para: comportar diferentes formas comunicativas e discursivas entre grupos; congregar acervo de registros de sessões controladas de práticas de ensino e de aprendizagem; realização de espelhamento e análise de dados sobre práticas e ambientes educativos; encontros para reflexão sobre dados de realidades educativas e para colaborações na construção de melhores práticas. Isto significa que os ambientes virtuais adequados à formação de alfabetizadores superam a estrutura e organização de salas de aula tradicionais e os AVA que as imitam, nos quais cabe somente aos alunos receber informações.

Além de comportar ou permitir acesso a acervos bibliográficos, os ambientes virtuais para formação de alfabetizadores a distância (e também presenciais) devem possibilitar simulações, ensaios, criação, observação e revisão de aulas de campo; servir de laboratório para análises comparativas de micro-eventos e de recursos instrumentais ao ensino; comportar ferramentas de construção coletiva de hipertextos; comportar espaços de registro e de estudo de comportamentos individualizados e de grupos; provocar leituras e reflexões sobre usos da linguagem escrita; facilitar a convergência de formas expressivas para composição de aulas; possibilitar observação e comunicação com grupos em interação.

Concluindo: verificando-se que conteúdos e dinâmicas de ensino para supressão do analfabetismo funcional e digital são solicitados por professores que refletem sobre suas ações para aprender e para ensinar, prescrições curriculares e didáticas foram apresentadas. Estas podem auxiliar aqueles que as buscam, mas efetivamente são necessárias para os que pretendem formar professores para o ensino da leitura com recursos informáticos.

Bibliografia

BRITO, Luis Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 47- 63.

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

CASTORINA, José A; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**: O pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

MARTI, Eduard. A escola diante do desafio tecnológico. In: GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 129-152.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 89-113.

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Espaço Antes: 0 pt, Espaçamento entre linhas: simples

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Fonte: 12 pt, Não Negrito, Cor da fonte: Preto

Formatado: Fonte: 12 pt, Cor da fonte: Preto

Formatado: Fonte: 12 pt, Não Negrito, Cor da fonte: Preto

Formatado: Fonte: 12 pt, Não Negrito, Cor da fonte: Preto

Formatado: Fonte: 12 pt, Não Negrito, Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto