mento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

Os benefícios didáticos da linguagem artística são procedimentos fundamentais, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às Artes, são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

As Artes levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>.

Acesso em: 15 jul.2020.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007. PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO. Disponívelem:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_ claudia_justos.pdf . Acesso em: 21 Jul 2020.

LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR

REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

Resumo:

A alfabetização ocupa uma importante etapa da vida escolar de uma criança, por isso o presente trabalho aborda a temática da prática da professora de alfabetização que irá ser objeto de estudo. A finalidade desse trabalho é analisar as implicações da prática docente. Para o presente artigo contextualizamos a educação na história, a partir da criação das diretrizes que permeiam o nosso ensino. Acreditamos que com este estudo acadêmico, possamos levar o professor alfabetizador, que está atuando nas salas de alfabetização, a refletir sobre sua prática pedagógica; assim como a comunidade acadêmica pode utilizá-lo na formação de novos educadores, principalmente levando a compreensão do processo de alfabetização, que já é tão discutido mais na prática pouco é modificado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática docente.

ABSTRACT

Literacy occupies an important stage in a child's school life, so this paper addresses the theme of the literacy teacher's practice that will be the object of study. The purpose of this work is to analyze the implications of teaching practice. For this article, we contextualize education in history, from the creation of the guidelines that permeate our teaching. We believe that with this academic study, we can take the literacy teacher, who is working in the literacy classes, to reflect on his pedagogical practice; just as the academic community can use it in the training of new educators, mainly leading to an understanding of the literacy process, which is already so much discussed but in practice little is changed.

INTRODUÇÃO

Através do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob responsabilidade exclusiva da família por séculos, pois era no convívio com os adultos e também com outras crianças que ela participava das tradições e também aprendia as regras e normas da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança já tem a oportunidade de frequentar local de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante a diferente interações com seus pares. Dessa forma, o presente trabalho

tem como foco traçar como eram as crianças, educação e as famílias antigamente, e como são atualmente; como a criação da LDB alterou a educação, e também qual a importância da linguagem no desenvolvimento infantil.

Esta pesquisa se justifica pois apesar de tanta tecnologia e a contribuição das ciências ao longo dos anos e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia o descompasso entre o discurso da lei o cotidiano de muitas crianças.

Para tanto é necessário contextualizar historicamente os processos por qual a educação brasileira passou, principalmente na educação infantil.

1. A educação das crianças brasileiras

Indo contra os países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e também as viúvas desamparadas.

Outro elemento importante para o surgimento de tais instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham primordialmente a finalidade de esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças "[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado" (RIZZO, 2003, p.37).

É importante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Antes da criação das creches, uma das intituições brasileiras que foi mais duradoura de atendimento à infância, foi a roda dos expostos ou a roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Por mais de um século a roda dos expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmetno da sociedade, foi somente no século XX, que o Brasil efetivamente extiguiu- a, sendo o último país a acabar com esse sistema.

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições européias.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médicohigienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Na realidade, cada instituição "[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas" (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Nesse período, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Outra instituição importante criada nesse ano foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o

controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as préescolas3 deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória. Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea.

A idéia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas "[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos". Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995). Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2. Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96

Com o intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 sendo sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa então foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente pela LDB 9.394/96.

2.1 Processo histórico da educação no Brasil

A primeira vez que o governo brasileiro estabeleceu o objetivo de criar um sistema nacional de educação foi na década de 1930. Antes disso, a educação era de responsabilidade exclusiva dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Mas depois da Revolução de 1930, o governo criou medidas centralizadoras, que reduziam a autonomia dos estados. Dentre essas, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao qual caberia edificar um sistema nacional de educação, respondendo às demandas de intelectuais e educadores. Isso implicava um conjunto de instituições de ensino integradas em diversos ciclos, que cumprisse alguns objetivos modernizadores: alfabetizar a população, educar o cidadão, fortalecer a capacidade dirigente das elites e qualificar as massas trabalhadoras para funções produtivas mais complexas.

Embora esses objetivos parecessem consensuais, as variadas filosofias, os posicionamentos políticos e os métodos que os orientavam fizeram da década de 1930 um período repleto de polêmicas em torno da educação. Enquanto, por exemplo, os católicos defendiam a presença do ensino religioso nas escolas públicas e empresários buscavam ampliar seu domínio sobre o mercado da educação, um grupo de educadores pro-

gressistas assinou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula.

Mesmo com toda essa ebulição, foi somente no fim da Era Vargas e começo do governo de Eurico Gaspar Dutra que foram decretadas as primeiras "leis orgânicas" da educação. Formuladas diretamente pelo poder Executivo, tais leis estabeleciam as diretrizes do novo sistema nacional de ensino, seus ciclos, objetivos e currículos. Além disso, dividia-se de maneira nítida o ensino das elites do ensino das massas trabalhadoras, concebendo dois tipos "complementares" de cidadãos, como pregava a ideologia trabalhista de Vargas: de um lado, uma elite industrial, ilustrada e culta e de outro, um trabalhador ordeiro e saudável. Essa "divisão social da educação" foi uma marca deixada por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, que se estendeu pelas décadas seguintes.

Com a queda do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição Federal, sancionada pelo presidente Dutra, em 1946. Nela, previa-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reformulasse o sistema nacional de ensino pelo poder Legislativo. Se comparado às leis orgânicas da Era Vargas, a ideia de uma LDB construída mais lentamente pelo Legislativo poderia representar um avanço democrático. A primeira LDB só foi aprovada em 1961, após 13 anos de debates deflagrados nas universidades, nos institutos de pesquisa, nos movimentos sociais e nos corredores do Congresso Nacional.

Antes de 1961, o sistema de ensino brasileiro se compunha de três níveis: primário, médio e superior. O ensino primário era alfabetizador e dividia-se em "fundamental", para crianças de 7 a 12 anos e "supletivo", para jovens e adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) determinava sua obrigatoriedade e gratuidade. Entretanto, essa determinação não era cumprida, devido ao número insuficiente de escolas, à deficiência do ensino e à pobreza da população brasileira. Sem condições de vestir e alimentar seus filhos e não podendo prescindir do trabalho dos jovens para complementar a renda, muitas famílias não conseguiam evitar a evasão escolar.

Esse quadro era agravado pela carência de professores bem formados para fazer cumprir a lei: somente metade dos professores em exercício nas escolas públicas possuía diploma de ensino superior, além de serem muito mal remunerados.

Na zona rural, estes "leigos" eram maioria.

O ensino médio era bem diferente do ciclo que hoje chamamos com este nome.

Era dividido em dois ramos: o "ensino secundário" (composto por ginasial, de 12 a 15 anos, e colegial, de 15 a 18 anos); e o "ensino técnico-profissionalizante", que poderia ser industrial, agrícola, comercial ou normal (este último para formar professores). Enquanto o secundário era destinado à formação das elites dirigentes e preparação para o ensino superior, o ensino técnico era voltado às classes populares e tinha caráter terminal: o diploma não permitia o acesso às universidades.

Por fim, havia o ensino superior. Naquela época, as universidades podiam ser formadas pela junção de três faculdades, de Direito, Engenharia e Medicina, sendo que uma destas poderia ser substituída por Educação, Ciências e Letras. As universidades eram muito restritas aos estudantes ricos, que tinham passado pelo ensino secundário.

Os currículos, os conteúdos e os livros didáticos para os níveis primário e médio eram definidos por decisões governamentais que deveriam ser cumpridas pelas escolas públicas ou privadas. A Constituição de 1946 determinava também o investimento de 10% do orçamento público da União e 20% do orçamento dos estados com educação. Porém, nem a União, nem os estados atingiam essa meta.

3. O papel do professor alfabetizador

O professor deve saber como é construído o conhecimento da criança, saber que para se alfabetizar ela precisa refletir sobre a construção do sistema escrita alfabético. A escola precisa dar condições materiais, e suporte de profissionais que auxiliem o professor em momentos de dificuldades. Porém, o professor hoje não é mais o único responsável pela alfabetizaçãooo dos alunos, mas continua tendo um papel essencial neste processo.

Sabemos que nas salas de aulas das escolas públicas há uma grande concentração de alunos e, portanto, o professor tem muitas dificuldades de atender as necessidades individuais, por isso que é importante o planejamento das aulas, abordando metodologias que proporcione uma melhor interação entre os alunos, para que um aluno auxilie o outro em suas aprendizagens.

Como nos informa Micotti (2009, p.39)

"Para que as interações com a escrita seja bem-sucessidas, a criança precisa contar com a ajuda dos pares, do trabalho organizado pela professora e consultas aos recursos disponíveis, por exemplo, dicionários, escritos reais que se encontram na sala de aula, fichas, ferramentas, anteriormente construídas pelos alunos que ajudam a efetuar as atividades" (MICOTTI 2009, p. 39).

Para realizar um trabalho de qualida-

de, o professor alfabetizador precisa desenvolver algumas práticas essenciais para uma alfabetização efetiva. Entre as atividades que o professor deve realizar ao começar o ano letivo é o de avaliar o nível de leitura e escrita em que chega seu aluno, para partir dessas informações, preparar a intervenção mais adequada para seu aluno. Realizar atividades que os levem a refletir sobre as relações grafo - fônicas e as peculiaridades da nossa escrita; porém a alfabetização não consiste apenas em ensinar a ler e escrever, entre as atividades que poderá ajudar nesse processo, destacaremos duas realizar projetos e sequências didáticas.

"É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada um destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre esteja em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação." (ZABALA 2010, P.29)

3.1- REALIZAR PROJETOS DIDÁTICOS

Trabalhar com projetos didáticos significa envolver os alunos em uma pesquisa que incluem prática da leitura e escrita de textos reais para destinatários reais com integração entre diversas áreas de conhecimento, no qual, o tema tenha partido do interesse dos alunos, ou que a professora tenha instigado o seu interesse a trabalhar tal tema a partir da necessidade de se trabalhar. Também possui características de organização que auxiliam o professor do 1º ano no atendimento às necessidades das crianças de seis anos de idade, em sua conclusão temos o desfecho da pesquisa, como um produto final concreto, por exemplo, um livro. Geralmente o tema de um projeto parte da necessidade dos alunos, no qual o professor terá que envolver os alunos na pesquisa. Antes de se começar, a professora terá que pensar previamente em todas as etapas e propor para os alunos, que poderão, com o auxilio da professora, modificar algo pensado para as etapas, porque não se pode começar um projeto sem saber por onde e quando finalizar, tendo em vista um objetivo final. Conforme PNAIC (2002),

Os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. Nessa perspectiva, considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas. (PNAIC, 2002, Ano 1 Nº. 06 pág. 13)

Um projeto precisa ser interdisciplinar para poder ter sentido a pesquisa, pois os assuntos das diversas disciplinas andam interligados, e é mais fácil aprenderem e entenderem de forma contextualizada. Seu objeto final precisa ser algo que a criança tenha construído, nem que seja um aprofundamento em determinado assunto, onde ela possa ver a utilidade no seu dia a dia; mais para mim, o mais interessante e ter um produto final, algo construído, como por exemplo, um livro, ou a gravação de um cd. A avaliação tem que ocorrer durante o processo de pesquisa, para se saber como vai caminhando a pesquisa, para poder, por exemplo, mudar alguma etapa, e também a avaliação do produto final, para ver se atendeu as expectativas de todos que construíram o projeto. A sua duração vai depender do objetivo proposto, e como ele vai ser constituído.

3.2- TRABALHAR COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora possamos estabelecer, com as crianças produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou mesmo produtos no decorrer das aulas. É importante que as crianças se engajem em situações, sabendo que vão produzir algo a ser socializado com interlocutores variados.

A sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

Para que o aluno consiga ler e escrever, ele precisa entender o nosso

sistema de escrita alfabética e para que isso aconteça o professor precisa desenvolver atividades que levem os alunos a refletir, conforme Albuquerque, (2007, P.20)

Considerando a importância de o professor partir do que o aluno já conhece, isto é, a partir de seus esquemas de conhecimento, Antunes (2003), nos diz que ele precisa trabalhar em cima desses esquemas de conhecimentos que os alunos possuem, segundo ZABALA (2010 p. 37), "esses esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento".

Quando falamos em esquemas de conhecimento, Vygostky via Teberosky (2008), nos enfatiza a importância do professor atuar nesses esquemas que o aluno traz formando uma ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygostky postula dois níveis: o nível de desenvolvimento real, digamos que é o que

a criança já sabe sobre um determinado assunto, realizando com autonomia uma atividade que tenha relacionada a este, e o seu nível de desenvolvimento potencial ou proximal, seria a capacidade da criança em realizar uma atividade apenas com a colaboração do professor ou um colega, e a Zona de Desenvolvimento Potencial é a distância entre o nível real e o proximal.

Quando o professor atua na ZDP, ela logo se torna um nível de desenvolvimento real, deixando claro que o desenvolvimento do aluno ocorre com o ensino.

Zabala (2010) completa:

Para que esse processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas de conhecimento, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. Quando acontece tudo isso- ou na medida em que acontece- podemos dizer que está acontecendo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados.

Na perspectiva construtivista, o ensino da leitura e da escrita parte do que a criança traz; sua zona de desenvolvimento real, por ser um ser social sendo influenciado pelo seu meio, já chegando à escola com conhecimento de como se lê e se escreve.

Para garantir uma aprendizagem significativa e real, o professor pode atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial da criança além de dar condições para que novas ZDP sejam criadas. Zabala (2010, p.38), confirma quando diz “concebe-se a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979) e que ajuda os alunos a percorrê-la”.

É de extrema importância o professor trate seus alunos como seres participantes e atuantes em sua própria aprendizagem é uma relação horizontal de tratamento onde o professor respeita o seu aluno que o corresponde. Segundo Moll (2009, p.134), essa “horizontalidade instaurada nos relacionamentos estabelecido em sala de aula erradica os famosos, 'problemas de comportamento', tão comuns no cotidiano da escola. Os problemas, quando existem, são resolvidos em sala de aula”.

O professor tem um importante papel no desenvolvimento do aluno, é ele o responsável principal pela aprendizagem o ou não do aluno, conforme Garcia (1998 P. 141)

[...] quando a professora acredita em seu aluno e reconhece nos resultados que ele apresenta elementos significativos de seu processo de construção de conhecimentos, formula questões ou atividades acreditando em sua capacidade de solucioná-las. Quanto mais à professora perceber que a criança e capaz, mais subsídios lhe fornecerá. O oposto ocorre quando a professora tem uma expectativa negativa em relação a seu aluno; lhe formula questões muito simplificada, não estando atenta à sua possibilidade de compreensão da proposta, uma vez que não espera que a criança seja capaz de uma resposta adequada; reduz a quantidade e qualidade de informações dadas, oferecendo- lhe menores condições de aprendizagem e desenvolvimento.

3.3- A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO ESCRIBA NA SALA DE AULA

Quando o professor escreve para as crianças analisarem a forma de escrever, principalmente se for uma atividade interativa no qual as crianças participem ditando, elas vão relacionando à fala a escrita, ajustando o que já foi dito ao que já foi escrito, aprendendo que, dependendo do objetivo da escrita, que existem normas para a escrita, como adequar a escrita às convenções do gênero que se pretende escrever. Por exemplo, vai aprender que a escrita da estrutura de uma carta e diferente de uma receita.

O aluno aprenderá algumas características básicas da escrita, como considerar um autor ausente que irá receber a mensagem, que precisará está clara, utilizar expressões normativas da linguagem culta, que não se escreve da mesma maneira e ordem que falamos, principalmente utilizando gírias.

O aluno se torna autor de seu texto, vai refletir sobre quais e quantas letras usar, onde e quando, além de colocar em prática conhecimentos adquiridos sobre as estruturas do texto.

3.4- A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO LEITOR NA SALA DE AULA

O professor precisa ler de modo a garantir que as crianças interajam com a leitura, não importando o gênero, pois a leitura do professor auxilia os alunos a diferenciar a leitura dos gêneros, por exemplo, a leitura de um bilhete aos pais e diferente da leitura de um rima, de uma notícia, de uma história com diálogo entre os personagens.

Conforme Teberosky e Colomer (2008, P. 127), “interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta e um processo de aprendizagem novo para a criança e adentrar-se em território desconhecido para explorar as novas formas de linguagem”.

As crianças interagem olhando para as imagens, memorizando a história e repetin-

do o modo no qual a professora leu, respondendo a indagações e interiorizando aspectos linguísticos do discurso. Ao ser modelo de leitor para as crianças, o professor ensina a gostar de ler.

As leituras em voz alta para as crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são meios para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e linguagem escrita [...] ela facilitam o conhecimento das funções da escrita ao mesmo tempo que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e escrever. (TEBEROSKY E COLOMER, 2008, p.20 e 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje sentimos a necessidade de uma alfabetização ligada ao letramento. O que se percebe hoje e a necessidade desde a pré - escola de a criança adquirir o código alfabético para poder aprender a codificar e decodificar para poder utilizar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita, e quando a utilização real desses conhecimentos não acontece, vemos alunos terminando ensino fundamental sem saber atribuir significados a um texto que circula na sociedade e sem saber escrever textos para pessoas alfabetizadas que vivam fora dos muros da escola. Em consequência disso teremos uma sociedade conforme Braggio,

“ controlados professores e alunos- o que não se verifica somente no processo de alfabetização, mas em matérias e anos posteriores de ensino- não resta senão a constatação do obvio: analfabetos funcionais, ou pior, como sugere Freire (1974, 1980) „as massas silenciosas que carentes de consciência criticas mantêm e se eternizam o status quo.” (BRAGGIO,1992 P. 15)

A análise dos dados da pesquisa apontou a necessidade de uma formação profissional específica a respeito dos processos de alfabetização e letramento, A alfabetização assim como o letramento, por serem processos de natureza complexa, exige do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável que o professor possuía um conhecimento sistematicamente construído através de cursos de formação inicial e continuada e de qualidade.

O professor alfabetizador deve avaliar constantemente sua prática educativa, pois é por meio da mesma que o docente irá aprender a ensinar. Por essa razão, os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Esses saberes são e devem ser completados com os conhecimentos apreendidos no exercício da docência. Entretanto, se o professor acreditar que sua formação inicial por si só sustenta sua prática, esse professor não terá uma prática educativa suficientemente adequada para atuar em classes de alfabetização. Além disso, é através do exercício da autorreflexão de seu trabalho que o docente terá a oportunidade de rever sua ação docente para constantemente reorganizá-la. Então, a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentada no ensino mecânico das convenções e na estrutura do código alfabético. Essa aprendizagem é totalmente dissociada do trabalho de conscientização de que a escrita possui uma função social. O que leva a outra constatação: o processo de alfabetização precede o processo de letramento. A prática docente ideal para as classes de alfabetização é aquela que se preocupa em alfabetizar letrando. Essa prática é impedida pela falta de material didático adequado, de apoio pedagógico e de uma formação específica sobre alfabetização e letramento.

Esse trabalho e apenas o inicio de minha pesquisa sobre a importância do professor alfabetizador no processo de alfabetização das crianças voltada para práticas de letramento, principalmente as oriundas de famílias que não convivem com práticas sociais de leitura e escrita, onde as crianças procuram na escola desenvolver esses conhecimentos, e muitos professores não conseguem enxergar essa necessidade, pois desenvolvem sua pratica pedagógica voltada para uma uniformização do saber, como se todos aprendessem do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (ORG.) Alfabetização e Letramento: conceito e relações. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Celso. Vygotsky quem diria?! Em minha sala de aula. 3 ed.

Petrópolis: Vozes, 2003.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (org.). Alfabetização Hoje.

São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais