

RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO

**PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREVENDO O FUTURO: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO
ESTADO DO AMAZONAS**

Orientador: Professor Doutor Emmanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO

PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREVENDO O FUTURO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO ESTADO DO AMAZONAS

Orientador: Professor Doutor Emmanuel Sabino

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

“Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mais fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meus pais queridos, por não terem medido esforços para me educar, à minha amada filha Renata e ao meu marido Álvaro por terem convivido com minha ausência, mesmo estando presente e finalmente, à Professora Maria de Nazaré Correa da Silva, coordenadora geral do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** pela oportunidade que me proporcionou de participar de sua equipe pedagógica, dando-me a alegria de vivenciar essa linda história de alfabetização no Estado do Amazonas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter respondido SIM às minhas orações e me ajudou a superar os momentos de desânimo, proporcionando-me forças para a concretização de um sonho.

Aos meus pais, pelo amor pelo amor e educação que me deram.

À minha Filha Renata, que me incentivou com suas palavras de carinho.

Ao meu marido Álvaro, pelo incentivo e apoio.

Ao meu orientador, Professor Doutor Emmanuel Sabino, pelos conhecimentos compartilhados no decorrer da minha trajetória de pesquisa. Ao meu Co-orientador, Senhor Professor Doutor Óscar C. Sousa, pela ilimitada paciência e sempre pronta disponibilidade em levar este trabalho em rumo certo.

Aos meus amigos do mestrado e amigos mais próximos pelo seu incessante carinho e manifestações de crença em mim.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa qualitativa e tem como objetivo analisar a experiência de formação de alfabetizadores de EJA do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas, contemplando sua abordagem teórica e prática a fim de verificar se as formações inicial e continuada à luz das concepções construtivistas e sociointeracionistas têm possibilitado a aderência entre a teoria e prática. A proposta de formação do **Programa** é pautada em uma prática reflexiva e dialógica que toma como ponto de partida os saberes dos professores, que no caso do programa em questão, são na sua maioria acadêmicos dos cursos de pedagogia e normal superior da própria Universidade e de outras instituições de ensino superior. Tomaremos como referenciais para esta pesquisa, as contribuições de Maurice Tardif sobre saberes docentes, a vertente sociológica expressada pelo conceito de *habitus*, as contribuições de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, cujas investigações têm favorecido a consolidação de uma concepção sobre o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz e ainda a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, uma Doutora brasileira em linguística, que nos apresenta uma nova alternativa didática de alfabetização.

Palavras-chave: Formação. Alfabetizadores. Teoria. Prática

ABSTRACT

This study introduces a qualitative research that seeks to analyze the experience of training literacy teachers in EYA (Education for Young People and Adults), as part of the Literacy **Program “Rewriting the future”**, developed by the University of the State of Amazonas. It considers some theoretical and practical aspects of this theme, in light of constructivist and sociointeractional concepts, seeking to determine whether the initial and continuing training offered enable the theory to be aligned with the practice. The training proposal of the **Program** is supported by a reflective and dialogic practice that takes, as its starting point, the knowledge of the teachers, the majority of whom belong to the pedagogy and other higher education courses of this University and other higher education institutions. As theoretical background to this research, we use the works of Maurice Tardif about teachers’ knowledge, the sociological view expressed by the concept of *Habitus*, and the ideas of Piaget, Vygotsky and Emilia Ferreiro, whose works have helped consolidate a concept of the learning process as a result of the trainee’s action. It also takes into consideration the methodological proposal of Heloisa Vilas Boas, a Brazilian Doctor of linguistics, who introduces us to a new didactical alternative for the teaching literacy.

Key words: Graduation, Literacy Teacher, Theory, Practice.

ABREVIATURAS / SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLRF	Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro
PROFOMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INDICE DE QUADROS

Quadro número 1: Quadro de Atendimento e aproveitamento escolar do Programa de Letramento Reescrevendo o futuro.....	69
Quadro número 2: Idade	85
Quadro número 3: Sexo.....	85
Quadro número 4: Formação acadêmica.....	86
Quadro número 5: Área de formação.....	86
Quadro número 6: Experiência como alfabetizador.....	87
Quadro número 7: Razões para Inscrição como alfabetizador.....	87
Quadro número 8: Conhecimentos dos alfabetizadores acerca das teorias construtivistas e socinteracionistas.....	91
Quadro número 9: Concepções acerca de alfabetização na perspectiva construtivista.....	92
Quadro número 10: Concepções sobre o diagnóstico com base nas hipóteses dos alunos....	93
Quadro número 11: Aplicação dos conhecimentos sobre a Psicogênese da língua escrita....	93
Quadro número 12: Hipóteses dos alunos como argumento para a mudança da prática alfabetizadora.....	95
Quadro número 13: Conhecimentos sobre as estratégias de leitura como argumento para uma nova concepção de leitura.....	96
Quadro número 14: Grau de dificuldade sobre o entendimento da proposta metodológica..	97
Quadro número 15: Concepções e práticas alfabetizadoras numa perspectiva Freiriana.....	98
Quadro número 16: Influências das experiências escolares no desenvolvimento da prática alfabetizadora.....	99
Quadro número 17: Avaliação das estratégias usadas nas formações continuadas.....	100
Quadro número 18: Impacto das estratégias usadas na formação sobre a prática de alfabetização.....	101
Quadro número 19: Resistência dos alfabetizandos quanto à proposta metodológica do programa.....	102

Quadro número 20: Uso de exercícios cartilhados na prática de alfabetização.....	103
Quadro número 21: Grau de relevância dos conhecimentos necessários para a prática alfabetizadora.....	104
Quadro número 22: Grau de importância das estratégias formativas que contribuíram na mudança da prática.....	105
Quadro número 23: Avaliação da prática de alfabetizador(a).....	106
Quadro número 24: Aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação com os alunos da rede regular de ensino.....	106
Quadro número 25: Apresentação dos conhecimentos adquiridos nas formações que os alfabetizadores sentem-se capazes de aplicar na prática.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – RECONSTRUINDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.	19
1.1. O processo de ensino e aprendizagem numa visão empirista e sua influência na formação dos professores	19
1.2. Resgatando o conceito de conhecimento na dinâmica do processo ensino-aprendizagem: implicações educacionais de Piaget e de Vygotsky	22
1.3. A inclusão dos saberes dos professores como possibilidade para o diálogo entre a teoria e a prática docente	30
CAPÍTULO II – CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOS ALFABETIZADORES NUMA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO	40
2.1. Alfabetização como processo cognitivo: contribuições de Emília Ferreiro	40
2.1.1. Níveis conceituais de leitura e escrita e intervenções didáticas	47
2.2. Alfabetização numa perspectiva de letramento	51
2.2.1. Concepção de leitura	55
2.3. Uma nova alternativa didática para a alfabetização: proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas	58
CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREEVENDO O FUTURO	65
3.1. Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro da universidade do Estado do Amazonas	65
3.1.1. Histórico do Programa	65
3.1.2. Princípios norteadores da formação do Programa	70
3.1.3. Fundamentos da proposta pedagógica	75
3.1.3.1. Fundamentos Filosóficos	75
3.1.3.2. Fundamentos epistemológicos	77
3.1.3.3. Fundamentos metodológicos	79
CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	82
4.1. Questão de Partida	82
4.2. Objetivos	82
4.2.1. Geral	82
4.2.2. Específicos	82
5. METODOLOGIA	83
5.1. Tipo de pesquisa	83
5.2. Sujeitos	83
5.2.1. Dados da população em estudo	85
5.3. Instrumentos	88
5.4. Procedimentos	89
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
6.1. Concepções e práticas dos alfabetizadores: apresentação e discussão	91
6.2. Análise das entrevistas	108

6.2.1. Contribuição da formação na perspectiva reflexão-ação-reflexão para a aderência entre teoria e prática	108
6.2.2. Conteúdo trabalhado na formação de maior dificuldade de compreensão	111
6.2.3. Avaliação das estratégias usadas para uma maior compreensão dos conteúdos	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

A formação de alfabetizadores é um tema urgente e desafiador. Urgente, pois demanda de discussões acerca das lacunas no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos no Brasil, que formam professores despreparados para enfrentar os desafios de uma sala de aula. Essas lacunas derivam da ênfase dada a questões estruturais e históricas, voltadas para o ensinamento sobre o funcionamento dos sistemas educacionais e fundamentos em educação; como psicologia, filosofia e sociologia em detrimento de procedimentos teórico-metodológicos necessários à prática alfabetizadora. Essa afirmativa é respaldada a partir das idéias de Cagliari ao afirmar que “estudar pedagogia e psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm.” (2009, p.35). Desafiador, pois implica na quebra de paradigmas sobre um modelo único de ensinar e aprender, modelo esse, que limita as possibilidades de ação educativa.

É imperativo destacar que a formação acadêmica dos alfabetizadores é fragmentada, pois não oferece conhecimentos teóricos capazes de provocar reflexões sobre o cotidiano das salas de aula. Os fundamentos sobre questões relacionadas ao processo de alfabetização são tratados de forma superficial. Os professores não conseguem lidar com a diversidade e com os saberes trazidos pelos alunos e acabam para disfarçar essa inconsistência teórica, por adotarem um discurso recheado de frases prontas e expressões em voga no campo educativo, reproduzindo, no entanto, uma prática intuitiva e equivocada, com os mesmos olhares de uma prática mecanicista e cartilhada, legitimando conseqüentemente o paradigma do senso comum de um ensino baseado fundamentalmente na transmissão e repetição de conteúdos acabados.

Quando se fala em formação docente, pensa-se obviamente em competência para o exercício da função, entretanto, esta só é conquistada, quando a formação oportuniza uma relação com as experiências pessoais e profissionais das pessoas envolvidas no processo, visto que o aprendizado depende essencialmente do vivido. Mas será que o processo formativo dos professores, seja na graduação seja nos cursos de formação favorece a relação entre teoria e

prática? Esta é uma pergunta importante a ser investigada. No entanto, é possível deduzir sobre o fato, de que as experiências que a grande maioria dos professores tiveram em toda a sua trajetória escolar foram calcadas no modelo tradicional de ensino, que considerava o ensinar como mera transmissão de conteúdos desarticulados da realidade existencial do aluno e o aprender como memorização. Assim sendo, torna-se difícil construir sentidos com os alunos, se o professor não está na posição de aprendiz, sendo estimulado a viver constantemente essa construção.

O caráter existencial do aprender faz que a experiência ocupe lugar central no processo de aprendizagem, não mais entendida como mero suporte, isto é como lugar de aplicação dos saberes teoricamente adquiridos, mas se torna ela própria, quando refletida, fonte e produtora de aprendizagem, pois reconhecer e valorizar o que a experiência ensina é atribuir valor de conhecimento e possibilidade de produção de saberes (WARSCHAUER, 2001, p.134).

Nesse sentido, então, a proposta de um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, só é possível se for rompido o círculo vicioso transmissão-escuta, posto que os professores são sujeitos que trazem saberes nascidos de sua experiência, nas quais as informações que lhes chegam são vivas e como tal influenciam diretamente no seu comportamento. Um professor competente, portanto, constrói-se na utilização, no uso e na reflexão sobre sua prática. É fundamental que se reflita sobre a prática a partir da prática, numa constante ação-reflexão-ação sobre o seu fazer pedagógico, exercendo criticamente a capacidade de aprender. Becker destaca no livro, *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*, que a ausência de reflexão epistemológica faz com que o professor acabe assumindo as noções do senso comum (1993, p.37).

Desse modo, refletir a prática possibilita compreender as teorias que a sustentam, pois, por trás de qualquer ação, existe sempre um conjunto de idéias que as orientam, mesmo que não se tenha consciência delas. A reflexão sobre a prática desperta à consciência crítica desenvolve a curiosidade e colabora na construção de referenciais teóricos que seguramente conduzirão à emancipação e à humanização dos professores e do processo ensino-aprendizagem.

Pensar na formação de professores, mais especificamente a formação de alfabetizadores, na perspectiva de reflexão-ação é considerar a aprendizagem como um processo de reconstrução contínua do conhecimento a partir do sujeito que aprende. Implica

necessariamente na inclusão da subjetividade como elemento essencial e ponto de partida nos programas de formação. Com efeito, o caminho seria o aprender a formar-se, uma vez que as situações que caracterizam o ensino são complexas, singulares, comportando diferentes pontos de vista. Ora se o caminho comporta diversos olhares, é contraditório aceitar o senso comum de que aprendizagem se dá de fora para dentro, reduzindo as pessoas a comportamentos de escuta e reprodução.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como propósito refletir inicialmente sobre processo de formação, para que a partir dessa análise, possamos discutir os conhecimentos necessários e que de algum modo possam trazer mais valias aos docentes que ajudem na melhoria de ações, de métodos e processos à prática dos alfabetizadores, referentes à compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, contemplando os aspectos direcionados ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, bem como aqueles que envolvem as habilidades funcionais da língua escrita, relativas ao letramento.

Tomaremos como referenciais para o presente estudo que aborda uma experiência de formação de alfabetizadores, as contribuições de Maurice Tardif sobre saberes docentes, o conceito de *habitus* de Bourdieu, as contribuições de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, cujas às investigações têm favorecido a consolidação de uma concepção sobre o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz e a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, uma Doutora brasileira em linguística, que nos apresenta uma nova alternativa didática de alfabetização à luz das abordagens construtivistas e sóciointeracionistas.

Essas abordagens propõem novas formas de ensinar e aprender, favorecendo inclusive a construção de uma nova concepção de alfabetização, tema este de extrema relevância no projeto em questão, visto que trata especificamente da aderência entre teoria e prática na formação de alfabetizadores. Formação esta, que implica numa capacitação teórica permanente e consistente, que permita aos alfabetizadores elaborarem e re-elaborarem continuamente seu fazer pedagógico a partir da interpretação dessas teorias no contexto da realidade educativa a que estão inseridos.

Com base no exposto, vislumbramos um novo caminho a ser consolidado, o que está por trás dessa discussão, não é simplesmente o fato de o professor ter ou não ter competência para o exercício do seu trabalho, mas, sobretudo, a compreensão do seu papel a partir desse novo paradigma do processo ensino e a aprendizagem da alfabetização, papel este, que implica necessariamente na capacidade de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a alunos reais. Alunos que não chegam às salas de aula de acordo com as expectativas dos professores, mas que trazem sim, conhecimentos, bagagem cultural e hipóteses que devem ser tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho.

No caso do projeto em questão, esses alunos são jovens e adultos, excluídos do processo escolar, que tiveram suas oportunidades educacionais afetadas negativamente por fatores sócio-econômicos, espaciais, ambientais, étnicos e de gênero, produzindo acentuados desníveis educacionais e, que por não exercerem o domínio da leitura e escrita são desprovidos de elementos críticos em sua formação, que possam contribuir para a reivindicação de melhores condições de vida. E é justamente, para esse público que se destina o Programa Reescrevendo o Futuro, o mais ousado projeto de alfabetização de jovens e adultos já implementado no Estado do Amazonas, com título acadêmico *O Letramento Através da Educação Ambiental: Um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos para uma Significativa Parcela dos Povos da Amazônia*, desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o MEC (Ministério de Educação e Cultura) através de um Programa deste mesmo órgão, denominado Brasil alfabetizado e prefeituras municipais tendo atingido no período de 2003 a 2009, um público de 191.636 alunos com 75% de alunos alfabetizados até 2009, correspondendo a 140.607 em todos os 62 municípios do Estado do Amazonas.

Nesse programa, encampando o desafio de erradicar o analfabetismo nesse Estado brasileiro, a formação está associada às reflexões, buscando uma instrumentalização que favoreça uma prática pedagógica consciente e responsável no que se refere à intervenção social. Para tanto, objetiva a compreensão dos significados que os alunos vivenciam, considerando-os como cidadãos participantes sobre a vida social como um todo.

A formação do **Reescrevendo o Futuro** tem como base teórica as abordagens construtivista e interacionista, com os fundamentos filosóficos de Paulo Freire,

epistemológicos de Emília Ferreiro e metodológicos de Heloisa Vilas Boas, que desenvolveu uma nova alternativa de alfabetização fundamentada na contribuição das ciências da linguagem, que não faz uso de cartilhas, possibilitando aos alunos perceberem a mobilidade das palavras, seus diferentes usos e a reflexão necessária à compreensão gradativa dos princípios reguladores do sistema alfabético por meio de etapas desenvolvidas a partir de um tema gerador vivenciado e discutido pelos alunos.

A formação inicial é ministrada pela equipe pedagógica do programa aos supervisores/multiplicadores, de forma presencial, com carga horária de 40 horas e, em seguida repassada aos alfabetizadores da capital e das áreas urbanas e rurais nas sedes dos municípios atendidos. Na capital, os alfabetizadores recebem a formação da equipe pedagógica.

A formação continuada apresenta uma carga horária de 80 horas distribuídas no decorrer da ação de alfabetização realizada durante seis meses, com 240 horas de aula e 30 dias letivos. Normalmente ao final de cada mês, os supervisores viajam para os municípios a fim de acompanhar e orientar a prática educativa, com base nas necessidades, interesses, dificuldades e desafios apresentados durante o processo. A partir da análise compartilhada, da interpretação que fazem das teorias e do contexto a que estão inseridos, são sugeridas estratégias didáticas que possibilitem aos professores construir hipóteses, experimentando e recriando sistematicamente as situações de ensino-aprendizagem. A cada viagem, a equipe pedagógica interpreta os dados e resultados apresentados pelos supervisores e tomando como referência as demandas dos alfabetizadores, elabora instrumentos como textos e fichas de registros, subsidiando assim, os alfabetizadores com os fundamentos didático-pedagógicos necessários à prática pedagógica.

No tocante ao que foi exposto, a pesquisa a ser desenvolvida buscará as concepções e práticas dos alfabetizadores do programa, verificando se as formações inicial e continuadas têm possibilitado a aderência entre a teoria e a prática educativa tendo em mente o percurso feito até este momento, pretendemos, com este estudo, descobrir quais as concepções teóricas e práticas alfabetizadoras que os alfabetizadores têm das diretrizes emanadas do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro e, nesse domínio, procurar desvendar se as formações

inicial e continuadas têm tornado possível a efetivação entre o que é aprendido na teoria e a prática educativa em sala de aula.

CAPÍTULO I

RECONSTRUINDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

1.1 O processo de ensino e aprendizagem numa visão empirista e sua influência na formação dos professores.

Ao se falar em formação docente, torna-se imperativo nos reportarmos às concepções de ensino e aprendizagem pautadas no empirismo, posto que, como refere Rego (1995), nos revelam a forma pelo qual o sujeito aprende e as possibilidades de ação educativa. Para a autora, essa visão inspirada na filosofia positivista privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Os postulados empiristas atribuem aos sentidos a fonte de todo conhecimento e, como assevera Becker (1993), uma fonte externa ao sujeito que implica em uma concepção estática de aprendizagem.

Para Rego (1995), a visão e a prática da pedagogia tradicional é permeada por esses pressupostos que valorizam o ensino, visto que o aluno é um receptáculo vazio. Na perspectiva empirista, conteúdos e procedimentos estão dissociados da realidade existencial dos alunos. O desenvolvimento é modelado de fora, pois as forças que o determinam se encontram nos estímulos externos e não no indivíduo.

Essa visão empirista faz com que o professor ocupe um lugar central no processo educativo, o único detentor do saber. Os conhecimentos prévios e as hipóteses dos alunos são desconsiderados. A aprendizagem é vista como memorização e fruto da repetição mecânica, o método é baseado na exposição verbal por parte exclusiva do professor, que nega aos alunos sua história, expectativas e seus saberes.

Aranha (2006) afirma que do ponto de vista epistemológico, a escola tradicional, presente no decorrer de pelo menos quatro ou cinco séculos, do século XVI até o século XX, sempre privilegiou a posição empirista. Essa valorização se dava mediante a ênfase na assimilação por parte do aluno e na concepção de conhecimento como algo externo. O conceito de conhecimento está associado à transmissão, a reforço aos sentidos, a ação do

aluno não entra em questão. Ao considerar o processo de ensino e aprendizagem dentro dessa perspectiva, as relações entre professor e alunos tendem a manutenção e reprodução do círculo transmissão-escuta, no qual as elaborações pessoais não são consideradas.

Becker (1993), em sua pesquisa, afirma que foi preciso pouco esforço para perceber nos depoimentos dos professores que o empirismo é a forma que mais caracteriza a epistemologia do professor. Segundo o autor, é a postura mais verbalizada e como diz talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum. O autor destaca que apesar dos professores cotidianamente ensinarem conhecimento, mostram uma grande dificuldade de formar um conceito sobre o tema em questão e essa ausência de reflexão epistemológica contribui para a internalização de práticas educativas baseadas no senso comum. Para o autor (1993), nas relações de ensino e aprendizagem, os pressupostos puros do empirismo não se traduzem explicitamente, ou seja, não acontecem com a radicalidade própria do empirismo, no entanto, o autor aponta que o importante é rastrear, desvelar o que está por detrás de expressões vigentes no campo educativo.

Nessa perspectiva, as posturas subjacentes a esse paradigma dominante, revelam-se no ato de ensinar, na ênfase dada a transmissão de conteúdos e na concepção de aprendizagem como algo externo ao sujeito. Para Becker, os professores entrevistados demonstraram em suas falas uma concepção de conhecimento como acumulação e uma das características dessa concepção empirista de conhecimento é a concepção estática de memória, tida como arquivo que acumula informações vindas de fora. Freire (1996), sobre essa questão assinala que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, fazendo uma crítica à educação bancária praticada por muitos professores. O autor aponta ainda que o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático da teoria. Se o conhecimento implica em construção, o professor deve estar envolvido efetivamente nesse processo de forma nessa construção poder envolver os alunos.

Becker (1996) faz ainda, em sua pesquisa, referência à dicotomização presente nas concepções epistemológicas dos professores, afirmando poder constatar nos depoimentos, que a noção de prática está associada ao fazer e a teoria, aos conteúdos que a escola pretende transmitir. Nesse contexto, a teoria vem de fora trazida pelo professor e a prática é entendida como um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem.

A abordagem dessa questão é essencial ao se pesquisar sobre formação docente, pois a dicotomização entre teoria e prática decorre justamente da valorização da exterioridade apreendida pela percepção, presente nos pressupostos do empirismo. Warschauer (2001) assinala que esse paradigma provoca uma visão reducionista do homem, concebido como objeto de uma informação e não como sujeito de comunicação. A autora destaca a necessidade de inclusão dos aspectos subjetivos das pessoas como forma de rompimento aos modelos de escuta, pois alunos e professores são pessoas e como tais irredutíveis a qualquer modelização identitária e capazes de fato de aprender.

Para Warschauer (2001), o esquecimento da pessoa é comum nas iniciativas de formação, provocando a ilusão de uma racionalidade técnica. Conforme a autora, essa atitude de desprezo ao passado dos professores cria a ilusão de que basta apenas a organização de dispositivos de formação, impregnados da dimensão técnica para se resolver o problema da formação.

Guedin (2010), sobre a racionalidade técnica assinala que a formação dos professores é orientada por um tecnicismo e um positivismo pragmático que desconsidera o papel teórico na compreensão da realidade e, por conseguinte, no processo de formação dos professores. Esse modelo, segundo o autor, não responde as demandas impostas nos desafios contemporâneos. Para Guedin (2010), a racionalidade técnica implica em solução de problemas instrumentais por meio da seleção de meio técnicos, no entanto, as críticas feitas a esse modelo centram-se justamente no esgotamento desses instrumentos, que funcionam como referenciais, quando todos os mecanismos técnicos são aplicados sem a funcionalidade esperada, o profissional não sabe o que fazer para lidar com os problemas.

O autor chama atenção para um aspecto de extrema relevância nas práticas formativas e que diz respeito à identificação da base epistemológica que fundamenta as propostas de formação. O reconhecimento desses pressupostos são necessários para a superação do que ele chama de alienação técnica. Dentro de uma perspectiva mecânica de ensino-aprendizagem, a teoria está desvinculada da prática, sendo imposta uma separação do que não pode ser divisível e a alienação se forma de fato, nessa dissociação entre teoria e prática. Para o autor, a separação entre teoria e prática representa uma das piores violências aos seres humanos, pois rompe com a possibilidade de manutenção da identidade humana que

é constituída pelas dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas. Guedin (2010) destaca que essa dicotomização conduz a uma redução do ser humano a um agente.

Elliot e Contreras *apud* Serrão recorrem a uma metáfora para demonstrar como se desenvolve o papel do professor nessa visão tecnicista.

Em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que se sobressaem são as características do professor como um artesão. Um profissional que conhece os processos de trabalho possui o conhecimento e os instrumentos de produção do que pretende realizar, controla o ritmo e o resultado da sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs, não necessitando de crítica externa. Mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto (2010, p.154).

O resultado dessa produção realizada pelo professor artesão é o conhecimento, que na perspectiva da racionalidade técnica, é um conhecimento legitimado e produzido por especialistas, são conhecimentos produzidos sem o crivo da prática. Enquanto a teoria permanece em estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e está é negada. Para produzir mudança é preciso atuar praticamente (VÁSQUEZ *apud* GUEDIN, 2010). Nesse sentido, se a teoria é a bússola que orienta determinadas práticas, ela não pode ser concebida em um espaço fora do vivido.

Essa compreensão é fundamental ao se pesquisar sobre formação de professores, haja vista a necessidade de edificar um novo paradigma nas concepções de ensino e aprendizagem dos educadores, pois como indica Guedin (2010), perceber a teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de conhecimento, pois é por meio da teoria que interpretamos o mundo e o conhecimento implicará justamente na relação entre o que vivemos e o que interpretamos no contexto da prática.

1.2 Resgatando o conceito de conhecimento na dinâmica do processo ensino-aprendizagem: implicações educacionais de Piaget e Vygotsky

É necessário, também, ao se refletir sobre formação de professores alfabetizadores, resgatar conceitos referentes ao ato de educar e ao processo de aquisição do conhecimento, posto que seu entendimento servirá de base para a construção de um novo paradigma sobre o processo ensino-aprendizagem. Aranha afirma que o ato educativo não pode ser concebido

como uma “simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual, também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (2006, p.31). Urge, nesse sentido, a construção de uma práxis educativa capaz de romper paradigmas universalizados e legitimados pelo senso comum. É preciso propor um novo modelo calcado no professor como mediador dos conhecimentos, valorizando e provocando a participação dos alunos, instigando a curiosidade e a construção coletiva do saber.

Educar é conduzir de um estado ao outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode então ser definido como uma atividade sistemática de interação entre os seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO *apud* ARANHA, 2006, p.31).

Luckesi e Passos (2004) demonstram essa preocupação ao discorrerem sobre a necessidade de se resgatar consciente e criticamente o conceito de conhecimento, envolvendo seu significado e apropriação. Essa dimensão crítica e consciente é relevante pelo fato de nos apropriarmos de maneira corriqueira ou porque não dizer, até espontânea, de aspectos que irão constituir nossos sistemas conceituais, representados pelos nossos valores, normas morais e sociais que irão regular as nossas relações com as pessoas e orientar nossas ações. Esses conhecimentos nos possibilitam uma representação dos elementos que fazem parte de nossa realidade, aceitamos e encaremos como normal determinados fenômenos, sem problematizá-los. No entanto, os autores sugerem que o ato de conhecer implica em iluminação, desvelamento, em esforço para enfrentar o desafio da realidade, esforço, pois remete em trabalho, na utilização de recursos metodológicos que permitam ao indivíduo explicitar o que está velado.

Para os autores, conhecimento pode ser conceituado como “compreensão/explicação sintética produzida pelo sujeito por meio de um esforço metodológico de análise dos elementos da realidade, desvendando a sua lógica, tornando-a inteligível” (LUCKESI e PASSOS, 2004, p.17). Esses conhecimentos podem ser apropriados de duas maneiras: direta ou indiretamente. Diretamente, quando há um enfrentamento cognitivo entre sujeito e o mundo exterior e indiretamente, quando compreendemos a realidade por meio de um entendimento mediado pelos outros.

Guedin (2010) assinala que o conhecimento deve implicar não apenas em uma construção social, mas possibilitar, sobretudo, o resgate do ser humano no contexto no qual ele está inserido. Essa ideia de conhecimento sem dúvida favorece um rompimento com a visão empirista caracterizada pela modelização. Os professores são seres humanos e como tal, seres históricos e sociais, portanto, não podem limitar-se a receber informações vindas exclusivamente de fora.

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GUEDIN, 2010, p.141).

Ao considerarmos conhecimento como um entendimento, uma compreensão da realidade e cuja apropriação acontece individualmente e coletivamente, fica evidente a dicotomia entre teoria e prática, entre os saberes trazidos pelos professores e os saberes trabalhados nas formações. Aranha (2006) levanta esse questionamento quando chama atenção para o fato de vários professores desenvolverem práticas espontaneístas resultantes da indevida dicotomia entre teoria e prática, porque não foram informados a respeito da teoria ou porque não sabem como integrá-la à prática efetiva. No entanto, essa integração depende das possibilidades que forem oportunizadas de interação entre teoria e prática, na oferta de condições efetivas para o diálogo entre os saberes provenientes da teoria e os saberes da ação, derivados da experiência concreta. No tocante à relação teoria e prática, Gimeno, *apud* Pimenta (2010) refere que

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada [...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (2010, p.26).

Sobre a importância dessa ação contextualizada, Morin (2008) afirma que a missão do ensino é transmitir não o mero saber, como massivamente praticado, mas fundamentalmente transmitir uma cultura que permita compreender nossa condição no mundo, possibilitando um modo de pensar aberto e livre com espaços de discussão, reflexão e

construção. Diante desse conceito, fica evidente a necessidade de edificar uma relação de sintonia da escola com o meio social e cultural.

Essa edificação, no entanto, só é possível se os professores forem de fato sujeitos nas relações de ensino e aprendizagem. Se o conhecimento implica em compreensão e essa palavra remete à capacidade de estabelecer relações e sentido, faz-se necessário trazer as contribuições de Edgar Morin sobre a questão do conhecimento. O autor afirma que o tipo de ensino reproduzido nas escolas faz com que nossa inteligência se acostume a separar, é um saber fragmentado, que limita as possibilidades de compreensão e de reflexão, ou seja, não nos permite perceber o contexto, produzindo nas palavras do autor, ignorância e cegueira. Nossos sistemas de ensino segundo o autor nos ensinam a dissociar ao invés de integrar.

Para o autor (2008), o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto. Conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. A visão de conhecimento proposta pelo autor deve ser reportada aos processos de formação de professores, pois contribui fundamentalmente na discussão sobre o diálogo entre a teoria e a prática. Os conhecimentos transmitidos nas formações só fazem sentido para os professores se forem efetivamente inseridos na ação, no espaço da prática.

Nesse sentido, a dissociação entre teoria e prática é seguramente derivada dessa concepção de ensino compartimentalizada. Morin (2008) assinala que o ensino difundido nas escolas, ao privilegiar a separação em detrimento da ligação, contribui para uma *cabeça cheia*, pois os saberes são literalmente empilhados. A *cabeça bem-feita* é a que é capaz de organizar e de dar sentido aos conhecimentos. Desse modo, para o autor, o conhecimento irá se constituir mediante a uma tradução e reconstrução.

Assim sendo, se adotarmos o conceito de conhecimento não como reprodução, mas como construção e reconstrução, é preciso pensar a relação ensino e aprendizagem a partir de um outro olhar, um olhar em que o conhecimento não seja visto como algo acabado, pronto, como verdade absoluta. Dessa forma, as teorias construtivistas favorecem um olhar contrário à abordagem empirista, pois para os representantes dessa tendência, do ponto de vista epistemológico, conhecer está relacionado a uma concepção interacionista ou construtivista de

conhecimento, que não está nem somente no sujeito e tão pouco no objeto, o conhecimento se forma e se transforma pela interação entre ambos (ARANHA, 2006).

A autora supracitada chama atenção também para o ponto de vista antropológico subjacente a essa teoria. No olhar antropológico se destaca a orientação histórico-social, segundo essa visão, o homem se constitui mediante as relações intersubjetivas e pela ação humana sobre o mundo.

Conhecimento numa perspectiva de construção remete a dinamismo, a movimento, à participação do sujeito, daí a relevância de destacá-lo dentro das visões de Piaget e Vygotsky piagetiana e vygotkiana, posto que servem de pressupostos para a prática pedagógica defendida nas formações do Programa e mais especificamente na ação de alfabetização.

Na primeira visão, de acordo com postulados de Piaget (1993), pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. Desse modo, conhecimento não é transmitido, é construído mediante a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz, e este é visto como alguém que traz conhecimentos e que, para atribuir significado sobre as informações que vai recebendo, realiza um esforço para assimilá-las.

O processo de apropriação do conhecimento, nessa perspectiva, se dá mediante as trocas permanentes com o meio. Trocas ativadas pela ação do sujeito diante de uma estimulação do meio. É um processo constante de regulações internas, pois diante do novo, nossas estruturas cognitivas resistem em assimilar o objeto, mas esse desequilíbrio é logo alcançado, ao acomodarmos o objeto aos nossos esquemas já construídos. Esses esquemas podem ser traduzidos, como os conhecimentos prévios que temos a respeito das coisas, implicam na construção e organização de ações e conceitos internalizados ao longo do nosso processo de interação com o meio.

É importante, nesse contexto, refletirmos sobre a relação existente entre inteligência e conhecimento. Piaget (1993) usa ambos os termos com o mesmo sentido. Para o referido autor, é a inteligência, chamada adaptativa ou o conhecimento, que capacita os indivíduos para adaptarem-se às diversas situações com as quais se deparam. Assim sendo, o conceito de conhecimento tem uma dimensão maior, implica em uma estrutura organizada que possibilita

a compreensão de uma informação específica. Na concepção piagetiana, o conhecimento não está associado à transmissão e sim à construção, que se concretiza por meio da força da ação do sujeito sobre o objeto e pelo retorno dessa ação sobre o sujeito, é um movimento dialético, de interação com o meio.

A teoria interacionista de Piaget (1993) elucida com muita propriedade a maleabilidade de nossas mentes e a capacidade de auto-regulação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Possibilita um rompimento com a visão racionalista de que o conhecimento se dá de fora para dentro. Essa teoria abre espaço para a subjetividade e comporta a complexidade que a visão positivista, caracterizada pela quantificação, sabe mais é quem acumula mais, não foi capaz de dar conta.

Becker (1993) assinala que lhe soa estranho na academia serem feitas críticas a Piaget sobre o fato de que ele não tenha levado em conta o social. O autor concorda que de fato e no sentido estrito da palavra, Piaget não fez sociologia ou uma psicologia social, mas sua teoria fornece elementos essenciais para a construção de uma psicologia histórico-social e que seus pressupostos contribuem para a edificação de uma epistemologia e uma pedagogia que responda às necessidades do nosso tempo.

Sobre a era de mudança paradigmática em que vivemos, Warschauer sugere que a aprendizagem é um processo criativo de auto-organização, em uma maneira contrária da que é defendida no senso comum, nas quais as informações vêm de fora para dentro, afirmando que aprendizagem é:

Processo contínuo de auto-organização do vivo em constante interação com o meio é um processo dialético de assimilação-acomodação, trabalhando para a reequilibração, em que o organismo vai construindo estruturas cada vez mais complexas. Isso se dá tanto nos aspectos cognitivos, afetivos, morais e procedimentais (2001, p.133).

Para a autora, as ideias de Piaget possibilitam no paradigma de que se constrói uma visão de aprender vinculada ao ser vivo. Isso implica numa concepção de formação como ação permanente e como inclusão dos espaços de vida dos professores como espaços de aprendizagem.

Não podemos deixar de citar, também, a abordagem sóciointeracionista de Vygotsky que tem como pressuposto a ideia de que o homem constitui-se como tal, por meio

das interações sociais, sendo alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas por uma determinada cultura. O conhecimento, para o autor, decorre de uma interação dialética que se dá desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural. Construir conhecimento na visão vygotskiana implica em ação partilhada, visto que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.

É imperativo comentarmos sobre o processo de formação de conceitos, pois segundo Rego (1995), este é um tema de grande relevância nas proposições de Vygotsky, visto que integra e sintetiza suas principais teses sobre o desenvolvimento humano e mais especificamente, o processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente. Na visão “vygotskiana”, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinados por um processo histórico cultural, ou seja, envolvem as construções culturais internalizadas ao longo do nosso desenvolvimento” (1995, p.76). Essas construções derivam de uma vivência, de um conjunto de experiências que nos permitem operar sobre todo o material cultural, material este, formado por conceitos, valores, idéias, objetos concretos e concepção de mundo.

Nesse sentido, Vygotsky estabelece uma distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal dos conhecimentos adquiridos na escola. O primeiro tipo de conhecimento refere-se aos conceitos chamados de cotidianos, pois são consolidados com base nas observações, manipulação e vivência direta das pessoas. O segundo refere-se aos conceitos científicos que são aqueles adquiridos na escola e que sistematizam os primeiros. No entanto, apesar de serem distintos, existe uma correlação existente entre os dois tipos de conceitos, uma influência íntima, posto que para significar um conceito científico, o sujeito buscará uma proximidade com os conceitos que fazem parte de sua experiência concreta. Sobre este tema, Vygotsky *apud* Rego provoca uma profunda reflexão nas práticas de ensino tradicionais ao comentar:

O ensino direto dos conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso, geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (1995, p.78).

A questão dos conceitos pesquisada por Vygotsky oportuniza, no âmbito dos processos de formação docente, uma reflexão e até uma analogia acerca da relação teoria e

prática, os conteúdos trabalhados nas formações podem ser associados aos conhecimentos científicos e os conhecimentos do cotidiano estariam relacionados à prática que é regulada por nossas experiências e concepções acerca do que é ensinar e aprender. A proposta de existência dessa correlação entre os dois conceitos pode ser reportada para as formações na perspectiva de que a teoria só adquire sentido se estiver inserida em uma situação concreta, senão como diz Freire “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (1996, p.24).

Ao considerarmos o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, o dinamismo característico da aprendizagem, a importância das interações no processo de aprendizagem e a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos, um novo paradigma precisa emergir. Um paradigma capaz de romper o círculo transmissão-escuta para, assim, dar lugar ao círculo de diálogo, de participação e de construção coletiva.

O modelo transmissão-escuta tem como pressuposto a dissociação entre teoria e prática, primeiramente aprende-se a teoria para depois reconhecer sua aplicabilidade na prática. Este procedimento é claro, segundo Toralles (1997), reproduz comportamentos de repetição e memorização decorrentes da visão de ensino positivista. Para a autora, o conhecimento, nessa perspectiva, vai estruturando-se de forma descontextualizada.

Vivemos em uma nova era, consolida-se um novo modelo social e que caracteriza a nossa sociedade como sociedade da informação e do conhecimento científico. Conhecer, no entanto, segundo Pimenta (2010), é mais do que obter informações, implica em saber trabalhar com as informações, pressupõe analisar, organizar, contextualizar.

Desse modo, as transformações implicam necessariamente no surgimento de novas competências profissionais e uma nova formação educacional capazes de atender as demandas de novo mundo. É preciso, parafraseando Morin (2008), que os educadores colaborem na construção de uma cabeça bem-feita, adaptável às constantes transformações e com espírito aberto para tornar o conhecimento uma aventura encantada, sem o final é claro, e, com espaço para imprevisibilidade, para a criação, para as dúvidas, para a construção e re-construção de saberes.

Os pressupostos piagetianos e vygotskianos discutidos acenam novas possibilidades para uma prática pedagógica que responda às questões do nosso tempo, que exige que os

sujeitos sejam agentes e autores de sua própria história. Esses mesmos pressupostos fazem emergir um novo paradigma sobre o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, das práticas de formação de professores, que como diz Warschauer (2001), precisam ser repensadas, concebidas e praticadas a partir de oportunidades de inclusão e apropriação dos saberes experienciais dos professores, criando espaços para a reflexão sobre suas ações no contexto do vivido. Esse pensamento provoca uma verdadeira revolução sobre as práticas formativas hegemônicas, fundamentadas na assimilação de informações consideradas importantes para a atuação dos professores.

O modelo aplicacionista de conhecimento traz em seu bojo, a ideia de que a teoria precede a prática e esta realiza a aplicação daquela, que é fruto do conhecimento científico gerado em contextos diferentes do universo de sua aplicação, além disso, implica em uma perspectiva cumulativa de conhecimento (WARSCHAUER, 2001). A autora levanta essa questão ao propor a análise dos termos treinamento e reciclagem usados como sinônimos de formação.

Urge, nesse sentido, pensar em uma prática de formação que possibilite o rompimento com a visão positivista e de racionalidade técnica que caracteriza os processos de formação docente. É preciso ressignificar a formação de professores de forma a possibilitar a aderência entre teoria e prática. Essa aderência, entretanto, está intimamente associada a um novo olhar sobre as concepções de ensino e aprendizagem. É necessário romper com a visão de cabeça cheia designada por Morin (2008), que contribui com uma acumulação estéril, com a educação domesticadora preconizada por Paulo Freire (1996) que impede a ação dos sujeitos. Conhecer como analisado é agir, interagir, relacionar, compreender, construir e intervir, então ensinar implica em oferecer condições para essa construção e aprender em um processo de construção de significados, porque parte de algo vivido e conhecido.

1.3 A inclusão dos saberes dos professores como possibilidade para o diálogo entre a teoria e a prática docente.

Os processos formativos devem ter como ponto de partida o que o professor pensa e pratica, num diálogo permanente com seu fazer pedagógico, de modo a construir novos saberes e novas práticas. Entretanto, faz-se necessário, ao se falar de saberes, analisar como

estes são construídos. Tardif (2007) provoca essa reflexão ao investigar os saberes que alicerçam a prática dos professores, destacando quais os conhecimentos, as competências e habilidades mobilizadas na tarefa de ensinar. Ao realizar essa análise, o autor levanta uma importante dúvida quanto ao caráter desses saberes, se estão pautados em princípios cognitivos ou discursivos?

A partir dessa pergunta, o autor enfatiza a necessidade de se identificar a natureza dos saberes e afirma, dentre alguns argumentos, que os saberes dos professores são de ordem social, visto que são partilhados por um grupo de agentes que apresentam uma formação e tarefas comuns e que evoluem com o tempo e as mudanças sociais, ou seja, a aprendizagem e o ensino são construções sociais, associadas e legitimadas por um determinado contexto cultural.

Ao se falar em construções sociais, é de fundamental importância nos remetermos ao conceito de *habitus* de Bordieu. Para o autor *apud* Patrice (2003), a formação do *habitus* caracteriza o processo de socialização, posto que os condicionamentos de uma determinada classe produzem *habitus*, definidos como sistemas de disposições duradouras e que representam as nossas atitudes, inclinações para perceber, sentir, pensar e fazer, representações derivadas da socialização dentro de uma cultura específica. Essas disposições são interiorizadas e, por conseguinte, regem nossa conduta cotidiana.

E é justamente por meio dessas disposições, conceituadas de *habitus*, que fazemos a leitura da realidade, elas regulam nossa percepção e capacidade de julgamento. Assim sendo, nossas práticas consequentemente serão produtos dessas representações que estarão presentes em nossa trajetória social.

Sobre essa questão, Tardif (2007) afirma que as aprendizagens dos professores são assentadas nas experiências familiares e escolares, provocando uma verdadeira imersão formadora, capaz de consolidar crenças, representações e certezas sobre o que é ensinar e aprender. Para o autor, os saberes nascidos dessas experiências são tão consistentes, que muitas vezes a formação acadêmica não é capaz de modificá-lo.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os

outros(especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2007, p.72).

No entanto, apesar de exercer uma forte influência em nossas práticas posteriores, o *habitus* não é estático, ele é uma estrutura adaptável que vai sendo modelada conforme as circunstâncias pelas quais passamos em nossa existência. Entende-se assim, que não somos nem totalmente determinados e nem tão pouco livres. O fator evidenciador destas posições estará intimamente relacionado às trajetórias individuais.

Nesse sentido, as práticas formativas devem propor situações favoráveis à reestruturação do *habitus* dos professores, visto que, como diz Bordieu *apud* Patrice (2003), o *habitus* não é destino, é um sistema de disposição aberto, apesar de apresentar uma forte inércia, ele se reestrutura em decorrência das novas experiências. Sacristán (2010) destaca que sua filosofia em relação à investigação de professores deve considerar o significado de *habitus* discutido por Bordieu, afirmando que o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Quando se fala em experiências, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre um tipo de saber conceituado por Tardif (2007), que integra a prática docente, devendo ser considerado e analisado nos processos formativos. O autor denomina esse saber de experiencial, pois é baseado no trabalho cotidiano, derivado e legitimado por meio da experiência. É incorporado à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (2007).

Os saberes experienciais constituem a cultura docente, não são pautados em teorias, são fundamentados na prática, posto que os condicionantes surgem de situações concretas, demandando muitas vezes improvisação e habilidades pessoais que permitirão aos docentes reestruturarem seu *habitus*, seu saber ser e fazer validado pelo trabalho cotidiano. Para o autor, este fato é extremamente formador e possibilita aos professores desenvolverem certezas relativas ao seu trabalho, certezas estas, que na maioria das vezes, distanciam-se dos saberes adquiridos nas formações.

Tardif (2007) destaca que os cursos de formação para o magistério são organizados de acordo com um modelo aplicacionista do conhecimento e que esse fato acarreta sérios problemas à prática docente, haja vista que é idealizado segundo uma lógica disciplinar, fragmentada e incapaz de estabelecer relações entre uma disciplina e outra. A lógica disciplinar não comporta questões de ação. Dessa forma, conhecer e fazer estão dissociados. Outro problema diz respeito ao fato deste modelo não levar em consideração as representações dos professores sobre ensino e aprendizagem. Nestes cursos são transmitidas informações desconectadas com as concepções dos professores que, conforme dito anteriormente, são fortes, pois originam-se de experiências associadas à sua história de vida familiar e escolar. Uma formação calcada nesse modelo provoca, segundo o autor, um pequeno impacto sobre as crenças consolidadas na trajetória destes professores. Essas crenças são provenientes de suas práticas cotidianas, do mundo vivido, enfim, saberes apoiados no senso comum.

Segundo o autor, as crenças que sedimentam o trabalho dos professores devem ser o fio condutor para reflexão e análise do trabalho docente, pois estão incorporadas à prática. Funcionam como representações, definem pontos de referência que irão orientar as ações educativas. Sobre essa questão, o autor comenta que esses modelos podem ser sistematizados por meio de teorias e que sua função seria a de oferecer razões para justificar suas práticas. No entanto, conforme aponta:

Os modelos de ações educativas não são necessariamente racionalizados no âmbito das teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a grupo profissional (TARDIF, 2007, p.151).

Dessa forma, o conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2003) apresenta um papel de destaque nos processos formativos, pois representa os saberes experienciais dos professores, carregados de um valor simbólico e prático. Se as teorias do saber ou do conhecimento, como diz Tardif (2007), só existem através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem, a formação de professores deve necessariamente consolidar um novo paradigma, no qual se entenda que o trabalho docente implica numa relação de atores que produzem saberes. Essa ideia se contrapõe totalmente à visão tradicional que concebia o saber exclusivamente ao lado da teoria, produzido fora da prática e esta entendida, apenas como espaço de aplicação de um saber destituído do vivido.

Sobre essa questão, Freire (1996) discorre ao propor os saberes necessários à prática educativa que a reflexão sobre a prática deve ser exigência da relação teoria e prática, pois ensinar não consiste simplesmente em transferir conhecimentos, fazendo referência ao ensino bancário, em que se depositavam conhecimentos desprovidos de significados e consequentemente incapazes de oportunizar o estabelecimento de relações lógicas. Ensinar implica na construção de possibilidades para a produção de novos saberes.

Segundo o autor, a reflexão crítica sobre a prática pressupõe um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse movimento contribui para o despertar de uma curiosidade epistemológica. Curiosidade dita por Freire (1996) que nos faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer. É ela que nos move, inquieta-nos, insere-nos na busca, convocando a imaginação, a intuição e as emoções. Essa curiosidade insere os professores em um processo de autoconhecimento, situando o fazer pedagógico dentro de um espaço e tempo.

Ao propor a prática reflexiva no ofício de professor, Perrenoud (2002) recorre às contribuições de Piaget e de Bourdieu sobre, respectivamente, os esquemas de ação e ao *habitus*, estabelecendo um certo paralelismo entre os dois conceitos. Segundo o autor, esse paradigma reflexivo pressupõe a conjugação da teoria cognitiva e a vertente sociológica dos teóricos citados. O autor comenta que nossas ações são reguladas na maioria das vezes por um inconsciente prático, são ações interiorizadas e aplicadas às nossas representações. [...] esquemas de ações são tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação a seguinte[...] (PIAGET *apud* PERRENOUD, 2002, p.38). Apesar desses esquemas guiarem nossas ações e apresentarem uma certa estabilidade, nos levando a agir quase que no “piloto automático”, muitas vezes são originados de ações, como diz o autor, inicialmente refletidas ou seja, os esquemas de ações podem se inovar e variar.

Bourdieu *apud* Perrenoud define o *habitus* como “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (2002, p.39). Nesse sentido, Perrenoud comenta que as ações que realizamos são expressões do que somos, ações derivadas de nossas disposições estáveis, hábitos, valores, atitudes, identidade e que esses esquemas e *habitus*

devem ser, como aponta Bourdieu, orquestrados, ou seja, por meio de trocas coletivas, refletidos e mudados.

Assim sendo, o professor reflexivo, para Perrenoud, deve desde a formação inicial ingressar em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, no qual não haja uma sobrecarga de saberes disciplinares e metodológicos, mas que tenha sim, espaços para o desenvolvimento das capacidades de auto-regulação e de aprendizagem que serão constituídas a partir de suas concepções, experiências, diálogos com os outros profissionais, enfim teorizando sobre sua própria prática. Pensar em uma formação capaz de romper com a dicotomia existente entre teoria prática, favorecendo a postura reflexiva do professor é para o autor, inserir nos desafios da formação, o triângulo saberes-competências e *habitus*.

Nesse sentido, a perspectiva construtivista favorece a inserção dos elementos que constituem esse triângulo, pois segundo o autor (2002), a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas envolve, sobretudo, sua aplicabilidade em uma situação concreta. O autor acrescenta, ainda, que a formação não pode ser concebida somente como transmissão de conteúdos mas, sobretudo, deve ser entendida como um processo voltado para a construção de experiências.

Perrenoud (2002) assinala que, apesar da postura reflexiva mobilizar os saberes teóricos e metodológicos, ela não pode ser ensinada, posto que implica nas disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, envolve um saber analisar e vontade para compreender.

Pelo fato do *habitus* consistir, como define Bourdieu *apud* Perrenoud (2002) em uma gramática geradora de nossas práticas, a formação de professores deve possibilitar a tomada de consciência dos esquemas de ação utilizados por esses profissionais para que os mesmos evoluam. O processo reflexivo pressupõe um saber-analisar, condição essencial ao desenvolvimento de competências, um *savoir-faire* que refere-se a um domínio prático da ação. O saber analisar, para Perrenoud (2002), tem como ponto de partida os saberes eruditos, mobilizando conceitos e teorias no contexto de uma realidade, visto que a reflexão sobre a ação carrega em seu bojo um *habitus* subjacente, pois nas palavras do autor “não há prática

reflexiva completa sem diálogo com o inconsciente prático e sem tomada de consciência” (2002, p.145).

Essa questão é de extrema relevância na pesquisa sobre a formação de alfabetizadores, pois muitas das práticas realizadas em sala de aula decorrem da repetição das experiências que os professores tiveram como alunos e de suas concepções sobre ensinar e aprender. O autor reforça esse aspecto, comentando que as repetições parciais estão presentes em nossas vidas e que as ações por mais que sejam repetidas, apresentam pequenas variações de uma conduta já adotada pelos professores em situações similares e a reflexão nesse sentido, funcionaria como um mecanismo capaz de promover um ajuste dessas ações.

De acordo com os aportes apresentados, a reflexão sobre a prática constitui-se no caminho para a superação da racionalidade técnica e conseqüentemente da dicotomia entre teoria e prática. No entanto, ao se falar em reflexão, faz-se necessário tecer algumas considerações a mais, sobre o conceito de professor reflexivo, conceito amplamente conhecido no campo educacional e que, como assinala Pimenta (2010), difundido em diversos países na década de 90 com o movimento de valorização da formação e profissionalização docente. Essa análise é importante segundo a autora, na medida em que favorece uma compreensão sobre os limites e possibilidades na formação de professores.

Pimenta (2002) propõe inicialmente a análise crítica deste conceito, afirmando que essa expressão “professor reflexivo” (grifo da autora) foi confundida com adjetivo, uma qualidade do ser humano e não de fato, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente surgido a partir das ideias de Schön (2002), que desenvolveu uma concepção de formação profissional fundamentada na epistemologia da prática, contrária ao modelo de um currículo normativo, cuja ênfase se dá na ciência dissociada de sua aplicação. As ideias de Schön (2002) conduzem a um movimento por ele denominado de reflexão sobre a reflexão na ação.

A autora supracitada destaca que os pressupostos de Schön encontraram um solo fértil em um contexto de questionamentos e críticas feitas ao modelo racionalista, promovendo, desse modo, uma série de temas pertinentes às pesquisas sobre a formação de professores, contemplando questões relacionadas ao currículo que possibilitassem a formação

reflexiva dos professores, seu engajamento nas reformas curriculares, o trabalho coletivo, sua identidade epistemológica, bem como os processos de formação dessa identidade, dentre outras. Todas essas temáticas conduziam para a necessidade de contribuir na formação de um profissional capaz de ensinar em situações específicas e em contextos situados historicamente.

Desse modo, conceber o ensino numa perspectiva reflexiva é, segundo a autora (2002), uma tendência significativa para a pesquisa em educação, posto que aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, entretanto, Pimenta (2002) alerta sobre a necessidade de identificar qual o tipo e condições em que são realizadas essas reflexões, sob o risco nas palavras da autora, de um possível praticismo ao se considerar que apenas a prática é suficiente para a construção do saber docente, saber esse, que constitui-se por meio também do domínio das teorias da educação analisadas criticamente em um contexto histórico e social.

A preocupação da autora encontra amparo nas afirmações de Liston & Zeichner *apud* Pimenta (2010) ao apontarem que o enfoque dado por Schön (2002) é reducionista, tendo em vista que não considera o contexto institucional e de centrar-se em uma prática de reflexão individual. O possível modismo ou esvaziamento desse conceito pode, segundo a autora, ser superado por meio das teorias, capazes de fato de munir os professores com uma compreensão crítica da realidade a que estão inseridos, potencializando, conseqüentemente, a transformação de suas práticas. Essa superação, no entanto, pressupõe trabalho coletivo, compromisso mútuo e reconhecimento do ato político que envolve o fazer docente.

Esse reconhecimento é fundamental, tendo em vista que em outros países, como Portugal e Espanha, a apropriação e expansão do conceito de professor reflexivo foi acompanhada de um movimento de alterações essenciais em seus sistemas educacionais que elevaram a profissionalização docente com melhores condições de trabalho e salário, ao contrário do Brasil, cuja profissão de professor ainda padece de um desprestígio.

Pimenta (2010) afirma que o professor pode efetivamente produzir conhecimento com base em sua prática a partir de uma investigação, de uma reflexão intencional sobre seu trabalho, tendo como suporte a teoria, ou seja, pesquisando sobre sua própria prática. Assim sendo, a proposta de formação que oportuniza a reflexão sobre a prática possibilita aos

professores a teorização de suas experiências. Essa perspectiva de formação está ligada à pesquisa e os autores citados indicam aspectos para essa imbricação. Demo *apud* Wauchauer (2001) destaca a consciência crítica do professor cuja formação deve funcionar como um instrumento para sua humanização e emancipação. O autor propõe sete capacidades necessárias ao professor: *capacidade de pesquisa, capacidade de elaboração própria, capacidade de avaliar processualmente, capacidade de teorizar as praticas, capacidade de atualização permanente, capacidade de trabalho interdisciplinar e capacidade de manejar instrumentos eletrônicos*. Para Demo (2001), todas essas capacidades sugerem o caminho que ele denomina de *educar pela pesquisa*.

Pensar em uma formação docente calcada necessariamente em um processo reflexivo vai de encontro às teses de Santos (2009), que compõe o paradigma emergente das ciências. Ao traçar o perfil de uma nova ordem científica, o autor destaca que a “distinção entre conhecimento científico e vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (2009, p.20). Para ele, a ciência pós-moderna deve estabelecer um diálogo com o conhecimento proveniente do senso comum, conhecimento este considerado pela ciência moderna como falso e superficial. Santos (2009) admite a mística existente nesse conhecimento e afirma que este, sozinho, pode servir para legitimar prepotências, mas enfatiza que, mediante ao diálogo com o conhecimento científico, o conhecimento proveniente da cultura cotidiana pode potencializar o surgimento de uma nova racionalidade.

A valorização desse conhecimento é justificada por Santos (2009) pelo fato da ciência moderna privilegiar o como funciona em detrimento de qual o agente ou o fim das coisas. Para o autor, é justamente nessa via que há um rompimento entre o conhecimento científico e o senso comum. O senso comum, para Santos (2009), é um conhecimento prático em que causa e intenção convivem sem problemas, ao contrário da ciência, cuja determinação da causa só é possível mediante a expulsão da intenção.

Ao compreender os fundamentos que justificam suas práticas, mais efetivas se tornam as possibilidades de formação. É no diálogo que se confrontam as teorias e a realidade quando a formação oportuniza a tematização da prática há um desvelamento dessas teorias e, por conseguinte, a construção de uma prática reflexiva e consciente.

Novos caminhos precisam ser trilhados. É preciso que as práticas tradicionais deixem o palco, dando espaço para uma re-significação dos conceitos de ensinar e aprender, conceitos estes que implicarão na edificação de um conhecimento construído coletivamente. Os saberes experienciais precisam dialogar com o conhecimento científico. Este diálogo colabora na construção de uma nova epistemologia dos educadores, capaz de promover verdadeiramente impactos nas crenças, no *habitus* e em uma formação que oportunize a aderência entre a teoria e a prática.

CAPÍTULO II

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOS ALFABETIZADORES NUMA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Alfabetização como processo cognitivo - Contribuições de Emília Ferreira

A proposta de formação apresentada no capítulo 1 implica em uma ação que favoreça a relação entre teoria e prática, ação que pressupõe participação ativa dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os alfabetizadores, como os alunos, são sujeitos que trazem concepções acerca do que é ensinar e do que é aprender, concepções que foram constituídas com base na experiência vivida em suas trajetórias profissional e escolar.

Ao se pensar nessa perspectiva de valorização dos saberes dos professores como um caminho para a aderência entre teoria e prática, faz-se necessário, também, pensar nos conhecimentos teóricos relevantes para o desenvolvimento de uma prática de alfabetização que considere o processo de aprendizagem da língua escrita do ponto de vista do sujeito que aprende. Essa visão é totalmente contrária às práticas de alfabetização tradicionais, nas quais o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem-se limitado a ser analisado sob a perspectiva de métodos.

Essa questão é fundamental, posto que, como aponta Soares (2008), a alfabetização é um processo complexo e que abrange uma multiplicidade de perspectivas resultantes de diversas áreas de conhecimento exigidas pela natureza do fenômeno como a psicologia, a linguística e a pedagogia. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), é justamente por meio de uma perspectiva pedagógica que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido analisado, tendendo a atribuir o sucesso ou fracasso escolar a uma questão de métodos.

Nesse sentido, de acordo com as autoras, a preocupação dos educadores limita-se a elencar qual o melhor método para alfabetizar. Essa opção gira em torno de dois tipos fundamentais: o método sintético, que parte de elementos menores que a palavra, como sílabas, letras ou fonemas e o método analítico que parte da palavra ou de unidades maiores, como frases e textos.

No primeiro, a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como uma transcrição de partes faladas em escrita, como uma atividade mecânica na qual é preciso inicialmente adquirir a técnica, ou seja, desenvolver as habilidades de codificação e decodificação para decifrar o texto. Neste método, a leitura está associada à soma, pois implica na adição de elementos menores até se chegar ao todo. É um método dissociado do meio social do educando e de seu próprio desenvolvimento. Não há preocupação com o incentivo, a curiosidade ou a criatividade, o método sintético é fundamentado na teoria associacionista, modelo tradicional de aprendizagem da linguagem, a ênfase é dada na decifração da palavra enquanto símbolo sonoro e gráfico.

A concepção de escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral permite inferir que o método mais adequado e eficaz será aquele cujo sistema de escrita permitir, com mais frequência, a correspondência entre som e letra, todavia, como sinalizam as autoras, não há em nenhum sistema de escrita uma correspondência total entre fala e ortografia, visto que as relações não são biunívocas, termo a termo e o recurso estratégico das cartilhas, acaba sendo o de introduzir inicialmente as relações fonemas e grafemas regulares, ou seja, mesmo som e mesma letra.

As autoras afirmam que a prática de alfabetização utilizada nas cartilhas de trabalhar as sílabas isoladamente, dissociando o som do significado, com ênfase nas discriminações auditivas e visuais reduz o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos, remetendo nas palavras das autoras “ao mais primitivo mecanicismo e que dicotomiza a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando não se sabe ler, é inicialmente necessário passar por uma etapa mecânica e quando já se sabe ler, chega-se a compreender” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.22).

Por sua vez, para os defensores do método analítico, a leitura é um ato global. A fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma, a crença segundo a qual, a criança tem uma visão sincrética ou global da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes.

Claparède e Decroly (*apud* CARVALHO, 2009) psicólogos e educadores europeus apoiaram-se na psicologia da forma para defender as inovações na prática educativa. Decroly propôs a ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança ou mesmo palavras significativas. Enfatizam a compreensão do significado desde o início da alfabetização, e não a capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta. Os autores consideravam, ainda, que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização característica da mente infantil.

As ideias desses educadores deram origem a uma grande variedade de métodos globais experimentados em diferentes países com resultados heterogêneos e sua aplicação exigiu uma mudança radical, pois ao contrário dos métodos sintéticos, a alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para se chegar ao nível de letras e sons, mas sem perder de vista o texto original e seu significado. A polêmica entre os dois métodos gerou uma vasta literatura conhecida como querela dos métodos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), os desacordos entre os dois métodos referem-se principalmente ao tipo de estratégia perceptiva em jogo, auditiva para uns e visual para outros. Segundo as autoras, os dois métodos se apóiam em concepções distintas do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem, desprezando de aspectos que para elas são considerados fundamentais e que dizem respeito à competência linguística e às capacidades cognoscitivas do sujeito que aprende.

Sobre a inclusão da competência linguística como um aspecto relevante a ser considerado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as autoras afirmam que a partir de 1962, começam a surgir contribuições da psicolinguística contemporânea a respeito da maneira de compreender os processos de aquisição da linguagem oral nas crianças que, até então, ocupava-se do léxico, ou seja, da quantidade e variedades de palavras utilizadas pelas crianças. De acordo com as autoras, essas palavras eram classificadas segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos), no entanto, esses conjuntos de palavras não constituíam-se de fato em uma linguagem que demanda regras precisas para combinar tais elementos e produzir orações aceitáveis.

Essa preocupação anterior da psicolinguística com o léxico refletiu obviamente nos modelos associacionistas de alfabetização que trabalhavam basicamente com a imitação e o reforço seletivo, elementos centrais da aprendizagem associativa. A visão das autoras sobre o processo de alfabetização é completamente diferente. Ao invés de conceber a criança como alguém que espera passivamente o reforço externo de uma resposta, ela é vista como alguém que procura ativamente entender a natureza da linguagem e, nessa busca, formula hipóteses, busca regularidades e reconstrói por si mesma a linguagem.

Para as autoras, o tema em questão é relevante de ser abordado, posto que a escrita é uma forma particular de transcrever a linguagem e a maneira de compreendê-la vai mudar se houver um reconhecimento de que o sujeito que estará aprendendo a ler e a escrever já possui um notável reconhecimento de sua língua materna e, como explicam as autoras, um saber linguístico que utilizam sem saber nos seus atos de comunicação cotidiana. E é justamente essa competência que deve ser considerada nesse processo de aprendizagem, pois é no jogo social da interlocução que as crianças vão gradativamente descobrindo os fonemas e empregando corretamente o conjunto de palavras como artigos, pronomes e verbo. “É falando e ouvindo, interagindo com quem está à sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que ela aprende a língua materna” (BOAS, 1996, p.12).

No entanto, o ensino da leitura e da escrita tem seguido tradicionalmente um caminho oposto, o que se encontra nas cartilhas são exercícios com ênfase nas cópias, em cobrir pontilhados com os traçados das letras, na fixação e na aprendizagem exclusivamente perceptual. Ferreiro e Teberosky (1999) assinalam que o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala. Para as autoras, é preciso provocar as crianças para a consciência de um conhecimento que já possuem. Ao assumir esse saber linguístico, a escrita passa a não ser mais entendida como um código gráfico, mas um sistema notacional que representa algo significativo para os alunos.

Além da competência linguística, outro aspecto importante a ser considerado na aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito à pertinência da teoria de Piaget, visto que, como dizem Ferreiro e Teberosky (1999), ao se analisar a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, encontram-se basicamente trabalhos dedicados à difusão de uma determinada metodologia como sendo a melhor ou então, trabalhos direcionados à definição de

capacidades perceptuais e motoras envolvidas nesse tipo de aprendizagem chamadas de maturidade para a lecto-escrita.

Para as autoras, “a literatura em questão, não contempla o próprio sujeito, o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (1999, p.21). Esse sujeito apresentado por Piaget não é aquele representado pelas teorias associacionistas, o que espera passivamente um estímulo. O sujeito de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo, respondendo aos questionamentos provocados por esse mundo. O sujeito cognoscente de Piaget está também presente segundo as autoras, na aprendizagem da língua escrita, pois ao interagir com esse objeto cultural, busca incessantemente respostas para o que a escrita representa.

A perspectiva apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999) desloca o trabalho centrado exclusivamente na figura do professor ou, como referem as autoras, no método que conduz a aprendizagem para o sujeito que aprende e sua relação com o objeto de conhecimento. Em uma teoria com o marco piagetiano, os estímulos não atuam diretamente, são transformados pelos esquemas de assimilação que vão dando uma interpretação ao objeto. As autoras chamam atenção para o fato recorrente acerca dos questionamentos feitos a essa teoria tendo como referência os pressupostos piagetianos, visto que o mesmo não pesquisou efetivamente sobre a lecto-escrita e justificam que suas ideias representam, na realidade, uma teoria geral dos processos de conhecimento, cuja abrangência permite compreender qualquer processo de construção de conhecimento.

As autoras afirmam, ainda, que a teoria de Piaget possibilita perceber a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, pois:

Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que faz muitas coisas, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva(segundo seu grau de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.32).

A partir dos pressupostos piagetianos, torna-se possível desviar o trabalho centrado tradicionalmente na figura do professor para o ser que aprende e sua relação com o objeto do conhecimento. Na pesquisa descrita no livro *Psicogênese da língua escrita*, as autoras, por meio de suas investigações demonstram que os alunos, na aprendizagem da leitura e da escrita, passam por níveis de conceitualização, demonstrando as hipóteses por eles construídas na tentativa de compreender como se dá o funcionamento do sistema alfabético.

Em cada nível, elaboram suposições, mostrando que refletem sobre esse objeto conceitual e que suas reflexões nascem de inúmeras situações de interação concreta com o mundo da escrita. Ao considerar o conceito de alfabetização a partir do sujeito que aprende, deixa-se de lado a supervalorização dos aspectos perceptivos-motores, ligados a prontidão, envolvendo exercícios de cobrir pontilhados e de discriminação visual e auditiva. Esses aspectos continuarão a ser trabalhados, são importantes para que o aluno realize o traçado correto das letras, bem como para que percebam as variações quanto à forma e ao som, necessárias para diferenciar uma letra e um fonema, no entanto, a proposta é redimensionar as intervenções, atuando de maneira mais efetiva no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os alunos interagem muito cedo com as mais variadas manifestações de escrita na sociedade. Observam as pessoas lendo jornais, escrevendo uma lista de compras, vêem letras e palavras em placas, cartazes, revistas, rótulos de embalagens e ao entrarem em contato com esses sistemas simbólicos, buscam incessantemente compreender o que representam. E são justamente essas representações que devem servir de ponto de partida para o processo de alfabetização, pois revelam os caminhos que as crianças ou adultos não alfabetizados percorrem para apropriar-se dos objetos do conhecimento, ou seja, leitura e escrita.

Nesse sentido, o entendimento dessa teoria pressupõe o reconhecimento dos princípios básicos que lhes servirão de aporte, tendo em vista que implicam na edificação de um novo paradigma sobre a alfabetização. As autoras destacam que não se pode conceitualizar leitura como decifrado, esse princípio é relevante, visto que como afirmado anteriormente, a psicologia e a pedagogia têm concebido o processo de aprendizagem da língua escrita como um mecanismo de correspondência entre partes faladas e escritas.

Outro princípio que sustenta essa teoria diz respeito ao fato de não associar a escrita como cópia de um modelo. Escrever, segundo as autoras, é uma tarefa de ordem conceitual, o que presume em uma interpretação ativa dos modelos do mundo adulto, isso significa que, ao escrever, a criança ou o adulto não alfabetizado, além de produzirem traços no papel, estão, sobretudo, demonstrando suas hipóteses sobre o que a escrita representa para eles em determinado momento de seu processo.

Finalmente, o terceiro princípio corresponde à ideia de que os progressos na conceitualização não podem ficar restritos à exatidão da cópia, esse pressuposto está diretamente relacionado ao segundo, visto que os progressos correspondem às etapas de estruturação do conhecimento, ou seja, aos processos de construção de hipóteses de escrita.

Conforme o exposto, essa teoria defende uma perspectiva totalmente contrária às práticas tradicionais, pois não se concentra apenas nos resultados, mas sim, como os alunos constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir das situações de interação que estabelecem com o mundo da escrita.

A partir dessa teoria torna-se imperativo repensar as relações de ensino e aprendizagem, posto que, como assinala Weiz (2009), a teoria empirista é que historicamente vem conduzindo as representações dos professores sobre **o que é ensinar, como o aluno aprende e como se deve ensinar** (grifo meu) e cujas representações acabam reduzindo-se ao modelo estímulo e resposta. Os pressupostos empiristas apontam para uma concepção de aprendizagem em que o aluno precisa memorizar e fixar. Essa concepção está presente nas cartilhas na qual a língua escrita apresenta-se como transcrição da fala e cujos textos oferecidos aos alunos constituem-se em uma junção de frases desconexas.

Pensar no processo de alfabetização a partir de um novo paradigma teórico implica na desconstrução e reconstrução de práticas arraigadas para um novo fazer pedagógico que considere o aprendiz como protagonista do processo. Entretanto, considerar o aprendiz como sujeito, como alguém que tem hipóteses sobre a escrita e cujas representações devem servir de fio condutor para o ensino, é ter em mente que as reestruturações não nascem do vazio, mas, sobretudo, de situações didáticas que oportunizem a reflexão, a interação e os desafios, pois

como afirma Weiz (2009), uma concepção diferente de ensino e aprendizagem dá origem a uma prática pedagógica também diferente.

2.1.1 Níveis conceituais de leitura e escrita e intervenções didáticas

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) demonstra que o processo de aprendizagem da lecto-escrita se dá por processos de estruturação e reestruturações de hipóteses, por uma progressiva construção de estruturas cognitivas e que podem ser traduzidas como avanços na compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético. Os alunos em fase de alfabetização precisam compreender alguns princípios básicos que constituem esse sistema, entre eles, que são utilizados símbolos convencionais que são as letras, que a escrita tem relação com a pauta sonora, ou seja, correspondência entre fonemas e grafemas, que as sílabas têm estruturas diferentes (consoante e vogal, vogal e vogal, entre outras) que as regras de correspondência são ortográficas, uma letra pode representar mais de um fonema ou um fonema pode ser representado por duas letras. São princípios aparentemente fáceis de perceber para quem já é alfabetizado, mas que não são evidentes para os não-alfabetizados.

É a compreensão desses princípios que irá regular o processo de construção da escrita alfabética investigada pelas autoras. São as hipóteses e os conflitos cognitivos em entender o que a escrita nota que irão conduzir os alunos à compreensão e, conseqüentemente, apropriação e desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação necessárias na aprendizagem da leitura e da escrita.

A essa tentativa de entender o que a escrita nota, Ferreiro chamou de níveis Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

No primeiro, de forma mais restrita, os alunos acham que escrever é o mesmo que desenhar e ainda não buscam relações entre escrita e pauta sonora. Nessa fase, sem ainda perceber o que a escrita representa, tentarão reproduzir traços que se assemelham à escrita padrão, movimentos de linhas ondulados para representar a letra cursiva e traços separados para a letra de imprensa.

À medida que os alunos interagem com materiais impressos, concluem que as letras são utilizadas para escrever e, de acordo com o repertório de letras que possuem, inicialmente

são as letras do seu nome, porque é algo mais significativo, passarão a usá-las ao ensaiar suas primeiras palavras no papel, mas sem perceber ainda, que a escrita representa o som da fala.

No momento em que desenvolvem a hipótese chamada silábica, na qual percebem a escrita como representatividade da pauta sonora, dão um salto qualitativo e passam a escrever, colocando uma letra para cada vez que abrirem a boca para falar, por exemplo, na palavra boneca, abre-se a boca três vezes, então na sua lógica, representarão a palavra com três letras.

Conforme desenvolvem sua consciência fonológica, isto é, a capacidade de perceber semelhanças visuais e auditivas entre as palavras, os alunos começam a estabelecer com mais propriedade as relações entre sons e letras, percebendo, por exemplo, que a palavra bola é representada pelas letras b, o, l, a. No entanto, antes de compreender essa relação correta entre fonemas e grafemas, escreverão mesclando duas hipóteses, podendo em uma das sílabas registrar apenas uma letra e na outra duas.

Quando estabelecem as correspondências grafofônicas, entre letras e sons com mais segurança, chegam ao nível alfabético, apresentando erros ortográficos, que serão superados ao longo de sua escolaridade, posto que, no sistema ocidental, as relações entre letras e fonemas não são perfeitas, existem na nossa língua escrita, letras diferentes que representam o mesmo som – **sino/cidade** e palavras em que as mesmas letras indicam sons distintos – **casa/sapo**.

Nesse contexto, como assinala Leal (2005), é necessário a elaboração de atividades que possam exigir diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diversos conhecimentos sobre o sistema alfabético. Segundo a autora, uma análise feita em diversos livros e periódicos sinalizou algumas atividades predominantes para a reflexão da escrita alfabética, citando atividades voltadas para a familiarização com as letras, construção de palavras estáveis, análise fonológica, composição e decomposição de palavras e exercícios para a correspondência entre grafemas e fonemas.

Essas atividades são essenciais para os alunos interagirem com a língua numa perspectiva reflexiva, pois como afirma Ferreiro (1985), os alunos precisarão realizar uma tarefa conceitual, ou seja, compreender como sistema funciona e isso implica em descobrir o que a escrita representa e como a escrita cria essas representações.

Dessa forma, os exercícios devem favorecer a reflexão sobre as palavras, priorizando a construção da estabilidade da escrita para os alunos perceberem que cada palavra é escrita sempre com as mesmas letras e sequência, essa estabilidade possibilitará as relações entre partes e todo. Os professores oportunizarão situações de trabalhos com os cartões de chamada para que os alunos observem quantidade e ordem das letras, jogos como alfabeto - móvel para que montem e desmontem palavras, verificando palavras maiores, letras repetidas, pedaços iguais em posições diferentes, brincadeiras com rimas, estabelecendo enfim, ligações entre as partes faladas e escritas, entre sons e letras.

As atividades listadas oferecem inúmeras oportunidades de desafios cognitivos aos alunos e constituem-se em um caminho para novas práticas alfabetizadoras, posto que considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem não significa passividade por parte do professor, pois o aluno não se alfabetiza sozinho. O professor, dentro de uma perspectiva construtivista, assume a função de facilitador e mediador entre os alunos e o conhecimento a ser construído.

Esse destaque é relevante, tendo em vista, como destaca Soares (2008), que nos últimos anos, em decorrência de uma radical mudança de paradigma, a utilização de um método passou de uma afirmativa para uma pergunta. Essa questão, segundo a autora, foi percebida por meio de uma pesquisa sobre produção acadêmica a respeito da alfabetização que revelou que nas décadas de 50 até à metade dos anos 80 do século passado havia uma preocupação em buscar um método, mas já no final da década de 1980, essa produção decresce de forma significativa. De acordo com a autora, o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 50 a 70 do século XX. No final dos anos 1980, passa a ser superada pela tendência psicogenética com a forte influência de Piaget na alfabetização no Brasil.

Conforme a autora supracitada, é justamente a influência supra referida que vai promover essa mudança conceitual sobre alfabetização e, conseqüentemente, sobre as práticas dos professores. De acordo com os argumentos já expostos, na perspectiva empirista ou associacionista o método é fator determinante para a aprendizagem da língua escrita, no entanto, a partir de Piaget e Ferreiro, a importância atribuída ao método passa a ser criticada, visto que o aprendiz passa a ser sujeito ativo, tendo, por conseguinte, condições de construir

conhecimentos. O método de ensino na concepção tradicional traz em seu bojo um estigma, estando relacionado a algo prejudicial, pois pode bloquear os processos de aprendizagem.

Esse problema também é levantado por Carvalho (2009), que afirma que os pressupostos construtivistas favoreceram uma excelente base teórica no que diz respeito à compreensão da maneira pela qual os alunos aprendem, entretanto, não possibilitaram recomendações metodológicas. O argumento exposto pela autora é importante, visto que o estudo do construtivismo como teoria exige tempo e constantes reflexões no sentido de promover uma transferência desses fundamentos para a prática de sala de aula.

A questão do tempo é analisada por Soares (2008) ao destacar o caráter teleológico da escola, que delimita os conteúdos a serem transmitidos, fixando o tempo em que deve ocorrer a apropriação desses conteúdos selecionados. Os exemplos apresentados, conforme a autora, são condições objetivas a que a escola está submetida. Em decorrência disso, Soares (2008) afirma ser difícil conciliar os princípios da perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita com as condições institucionais de ortodoxia da escola.

Com base no exposto, a autora assinala que uma resposta para o problema de ensinar a ler e a escrever está presente também nos dados desta pesquisa sobre produção acadêmica e científica acerca da alfabetização no Brasil nas décadas mencionadas, pesquisa em que o termo proposto, “didática”, passa a ser utilizado em substituição da palavra “método”. A autora afirma que os educadores estão em busca de um método de alfabetização capaz de conjugar as condições objetivas da escola com essa nova compreensão dos processos de aprendizagem da língua escrita. Ao afirmar essa preocupação, Soares comenta ainda, que é preciso resgatar o conceito de método estereotipado como sendo tradicional para o entendimento de um conceito mais abrangente:

Ora, método, na área de ensino é um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um método é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?) da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, lingüístico, pedagógico) da definição, enfim de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (2008, p.93).

Esse resgate é importante, pois tanto Ferreiro e Teberosky (1999), como Goodman (*apud* Soares, 2008), um destacado investigador dos processos de aprendizagem na perspectiva psicogenética, não descartam a necessidade de uma proposta metodológica para alfabetização. A reflexão sobre os termos, métodos e proposta didática é de suma importância ao se falar sobre os níveis conceituais de leitura e escrita e intervenções didáticas, visto que de nada adianta os alfabetizadores saberem descrever as características de cada nível se não souberem como intervir. É preciso propor desafios às hipóteses dos alunos para não correr o risco de conduzir práticas espontaneistas acreditando que por si só darão conta dessa tarefa conceitual de aprender a ler e a escrever.

2.2 Alfabetização numa perspectiva de letramento

Ao se pensar nos conhecimentos necessários à prática dos alfabetizadores numa perspectiva construtivista de alfabetização, é de fundamental importância que seja inserida nessa discussão a dimensão do letramento, posto que conforme analisado, as práticas tradicionais de alfabetização limitavam-se ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. A leitura de textos somente era proposta após a aquisição dessas habilidades.

Nesse sentido, como assinala Carvalho (2009), o uso da palavra alfabetização de forma restrita consiste na apreensão do código alfabético, ou seja, o domínio das relações entre letras e sons. No sentido mais amplo do termo, o processo de alfabetização deve implicar necessariamente em atividades de reflexão sobre a escrita alfabética concomitantemente à vivência diária de leitura e da escrita. Essa vivência é chamada, no campo educacional, de letramento, expressão que consiste segundo Soares (2003), em fazer uso competente de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Soares (2003) faz uma distinção entre os conceitos de alfabetização e os de letramento. O primeiro corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de usá-la para ler e escrever. O segundo termo diz respeito ao exercício efetivo e competente dessa tecnologia. Para a autora, apesar de serem consideradas duas ações distintas, não podem ser desenvolvidas de forma separada, pois nas palavras da autora, a prática ideal seria a de ensinar a ler e a escrever no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora esclarece que o termo letramento é a tradução para o português da palavra do inglês *literacy*, que significa o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever. Soares (2003) comenta que esse termo começa por surgir a partir do final do século XIX, representando uma mudança histórica nas vivências sociais que passaram a demandar novas práticas de leitura e de escrita. É necessário salientar que o significado de *literacy* é o mesmo de alfabetismo, palavra pouco usada na língua portuguesa, mas que representa o oposto da palavra analfabetismo de emprego constante.

Para Soares (2003), no Brasil, o termo letramento aparece associado à alfabetização e não o substitui, tendo em vista que a palavra isolada, alfabetização, acaba sendo reportada apenas ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. Soares (2003) justifica a utilização dos dois conceitos, afirmando que o duplo significado não implica veracidade ou falsidade do outro, posto que a alfabetização não pode ser entendida apenas como um processo de correspondência entre fonemas e grafemas, mas também consiste sobretudo, em um processo de compreensão de significados.

Soares (*apud* Carvalho 2009) diz que a diferença entre ser alfabetizado e letrado consiste na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita, visto que uma pessoa alfabetizada pode realizar tarefas envolvendo leitura e a escrita de textos simples, mas não ser usuário dessa prática na vida social. Letrado, então, pode ser designado como alguém que se apropriou dessa tecnologia de forma a usá-la com propriedade, tendo acesso de fato aos bens culturais.

A perspectiva adotada por Soares (2003) não é comungada por alguns pesquisadores, em especial Ferreiro (*apud* Morais e Albuquerque, 2005) que defende a utilização de um único termo. Conforme a perspectiva teórica de Emília Ferreiro, é inseridos em contextos de uso da escrita que os alunos terão condições de apropriação do sistema alfabético. É inseridos no mundo da escrita, na interação com materiais impressos que os alunos desenvolvem hipóteses sobre o que a escrita nota.

Desse modo, objetivando uma melhor compreensão desse conceito no Brasil, vale apenas nos reportarmos aos questionários utilizados pelos senso demográficos para avaliação da população analfabeta. Até 1940 eram consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que, para

comprovar que sabiam ler e escrever lhes exigia apenas saberem escrever seu nome. No entanto, como assinala Ribeiro (2009), em decorrência de uma complexidade maior no mundo do trabalho industrial, que passa a exigir das pessoas a utilização de práticas letradas mais intensas, a UNESCO, a partir de 1958, define que seja considerada alfabetizada “a pessoa que saiba ler e escrever um enunciado curto de sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958 *apud* Ribeiro, 1997, p.147). A partir desse momento, os instrumentos de avaliação passaram a usar como referência para alfabetizadas, aquelas pessoas que eram capazes de escrever um bilhete simples. Essa mudança nos instrumentos de avaliação contribuiu para um redimensionamento desse conceito que passou a inserir a leitura e a escrita no contexto de uma prática real e social.

Roxo destaca que, vinte anos depois, a UNESCO reformula esse conceito, introduzindo a expressão funcionalmente alfabetizada, ou seja, “poderá ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue funcionar nas práticas letradas de sua comunidade” (2010, p.80). A autora chama a atenção para os níveis de alfabetismo, afirmando que dizem respeito às competências e capacidades apresentadas em diversos descritores para a leitura e escrita de avaliações educacionais. Os descritores consistem em saberes que os alunos devem ter para aprender a ler e a escrever. A autora complementa, ainda, que o desenvolvimento dessas competências e capacidades vai depender do tipo de cultura nas qual esses alunos estarão inseridos. O reconhecimento desse aspecto é de fundamental importância, tendo em vista que a escola deverá ser um espaço de democratização de letramentos.

Acrescido a este fato somam-se os resultados constatados nos últimos anos, de que mesmo em países ricos, com índices zero de analfabetismo, muitos alunos que haviam concluído a educação básica, apresentavam sérios comprometimentos quando às habilidades de síntese e análise, não sendo capazes de interpretar e de se posicionarem criticamente frente aos textos lidos.

É relevante comentar que seguindo orientações da UNESCO, na década de 1990, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) passou a divulgar não apenas os índices de analfabetismo absoluto, mas também os índices de analfabetismo funcional, adotando como critério, quatro anos de escolaridade para que as pessoas possam ser enquadrar com alfabetismo funcional. E é justamente nesse contexto que passa a ser difundido o termo

letramento e cuja prática possibilita o desenvolvimento das habilidades funcionais da leitura e da escrita.

Soares (2003) chama a atenção para uma dimensão importante do alfabetismo que refere-se à dimensão social, ou seja, o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escritas em determinados contextos. Para explicitar essas dimensões, a autora destaca dois pontos de vista correspondentes à tendência progressista e à tendência revolucionária. Na primeira, as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos. Assim sendo, essas habilidades são necessárias para que as pessoas funcionem de forma adequada em um certo contexto social. Dentro dessa perspectiva, o alfabetismo tem apenas consequências positivas, promovendo o progresso social e individual. Já o olhar dado à dimensão social do alfabetismo pela tendência revolucionária direciona-se para a não neutralidade dessas competências e habilidades. O uso da leitura e da escrita deverá ser um meio para levar os alunos a tomarem consciência de sua realidade para nela intervir. Paulo Freire é um dos principais representantes dessa tendência, evidenciando a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme o exposto, as práticas de letramento não estão condicionadas a um desenvolvimento prévio das habilidades de codificação e decodificação. São realizadas paralelamente aos exercícios de reflexão sobre o sistema de escrita. É preciso democratizar o acesso ao mundo letrado e às experiências culturais por meio das práticas de leitura e de escrita que devem estar presentes antes mesmo dos alunos lerem e escreverem convencionalmente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as práticas dos alfabetizadores contemplem atividades direcionadas ao letramento, ajudando os alunos a compreenderem os usos, as finalidades e as características dos textos escritos, interagindo com as mais diversas situações comunicativas. O planejamento de atividades específicas de comunicação como o trabalho com jornais, reportagens revistas, textos de propagandas, cartas, listas de compras, receitas, manuais de instruções, bula de remédios, dentre outros, permitem com que os alunos percebam a função social da escrita. Ao interagirem com diferentes textos escritos, os alunos passam a perceber as regularidades discursivas presentes em cada texto e as características estruturais que diferenciam um gênero de outro. A partir desse trabalho com textos usados

nas situações cotidianas, ele deve ser estendido para os gêneros mais complexos, como as crônicas, biografias, poemas, dentre outros.

É importante ressaltar que a democratização das práticas de letramento implica em um diálogo entre a escola e alunos no sentido da valorização e inserção das experiências desenvolvidas por cada grupo. É preciso re-significar o conceito de alfabetização, contemplando a capacidade de compreensão não só de textos lidos, mas de entendimento também de mundo. Usar funcionalmente a leitura e a escrita de forma a acompanhar não apenas as demandas da contemporaneidade, mas de exercer criticamente suas posições no mundo.

2.2.1 Concepção de leitura

Conforme apresentado, há uma re-significação do processo de alfabetização a partir das contribuições dos teóricos discutidos, uma mudança conceitual sobre as atividades de leitura e escrita. Sobre leitura, faz-se nesse necessário neste momento, tecer algumas considerações importantes ao abordar o assunto referente à formação de alfabetizadores.

Solé (1998) afirma que o grande problema do ensino da leitura está centrado na conceitualização do que é leitura e das propostas metodológicas adotadas para ensiná-la. Essa preocupação é justificada pelo fato de que tradicionalmente a leitura pressupunha o domínio das habilidades de codificação e decodificação de palavras. Os modelos aplicados valorizavam inicialmente o desenvolvimento dessas habilidades, as atividades de interpretação somente eram propostas quando os alunos já sabiam ler e escrever. Os métodos partiam das letras, palavras e frases, para somente depois, se chegar aos textos.

No entanto, para que se possa instrumentalizar efetivamente os alunos com as ferramentas necessárias para viverem no contexto de uma sociedade letrada e para que o processo de alfabetização seja realmente um fator de inserção social, possibilitando o pleno exercício da cidadania, é preciso que antes dos alunos lerem e escreverem convencionalmente, sejam ensinadas como aponta Solé (1998) estratégias de leitura para que os neoleitores possam interpretar e compreender de forma autônoma textos escritos.

A autora considera a concepção de leitura a partir de uma perspectiva construtivista, na qual é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto e que, envolve necessariamente a presença de um leitor ativo, que processa e examina o texto, atribuindo significado ao que está escrito nas páginas. Dessa forma, o ensino inicial da leitura deve garantir essa interação significativa e funcional do aluno com a língua escrita como meio de construção de significados que se dá pelo fato de integrar as novas informações a rede de conhecimentos prévios.

Segundo Kleiman (2009), a compreensão dos textos tem início pela utilização dos conhecimentos prévios do leitor que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Os elementos que compõe o conhecimento prévio são o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo. De acordo com a autora, é justamente por colocar em estado de alerta esses conhecimentos, que a leitura é considerada um processo interativo.

Goodman (1997) destaca que a atividade de leitura consiste em uma interpretação e que a compreensão do leitor depende fortemente do que o leitor conhece antes de ler os textos. Assim sendo, a interpretação terá diferentes perspectivas, pois implicarão nas contribuições pessoais para dar significado ao texto.

Kleiman (2009) salienta o conhecimento dos aspectos psicológicos e cognitivos da leitura por parte dos professores como aspecto importantíssimo capaz de alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para compreensão dos textos. Esse conhecimento é essencial, pois a instrução tradicional como aponta Goodman (1997), não está fundada em uma compreensão de como se dá o processamento da informação. Para o autor, aprender a ler é buscar significado e o leitor deve ter um objetivo para buscar significado ao texto.

Apesar da leitura ser um processo interno, é necessário, para que se formem leitores e escritores competentes, que seja ensinada. É importante que os alunos vivenciem desde cedo, na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), situações nas quais tenham o professor como modelo, propondo intervenções em que tenham que parar durante a leitura; pensando, recapitulando,

formulando perguntas sobre o texto, Essas atividades possibilitam o desenvolvimento não só das habilidades de síntese e análise, como as interpretações e inferências estabelecidas contribuem para o pensamento dedutivo, crítico e reflexivo.

As interações estabelecidas no processo de leitura são chamadas de estratégias de leitura e consistem, segundo Kleiman (2008), em operações regulares para se abordar um texto. Essas estratégias são dominadas pelos leitores proficientes, mas precisam ser ensinadas aos neoleitores. Solé (1998) afirma que as estratégias são procedimentos, portanto, são conteúdos de ensino e, como tais devem ser ensinados. Segundo a autora, elas não emergem e não amadurecem, exceto se forem ensinadas.

Solé (1998) sugere que as estratégias devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura. Os professores devem inicialmente definir as finalidades da leitura, posto que para cada objetivo são empregados recursos cognitivos diferentes. Durante a abordagem do texto, os alunos devem ser convidados a estabelecer previsões, inferências, a dialogar com o autor, fazendo perguntas e dando explicações sobre o conteúdo lido. Ao final, devem ser solicitados a recapitularem o que foi discutido. Todos esses procedimentos colaboram no que a autora chama de memorização compreensiva, pois ao integrar novos conhecimentos aos já existentes, estabelece-se uma funcionalidade desses conhecimentos, ou seja, poderão ser usados para a resolução de problemas práticos.

Com base no exposto, configura-se claramente o papel do professor-alfabetizador, que deverá assumir a função de construtor de situações favoráveis as aprendizagens dos alunos. Aquele que observa e propõe situações didáticas que favoreçam a compreensão gradativa sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita e o domínio das estratégias já automatizadas pelos leitores experientes, pois o processo de aprendizagem deve ser concebido como um processo de construção conjunta que se caracteriza por constituir na “participação guiada que pressupõe uma situação educativa em que se ajuda o aluno a relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento novo, numa visão de conjunto para levar adiante sua tarefa, permitindo o domínio progressivo do conhecimento apreendido.” (ROGOFF *apud* Solé, 1998, p.75)

Solé (1998) ilustra essa participação guiada com a metáfora do andaime que explica o papel do ensino com relação à aprendizagem dos alunos.

Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que os alunos já sejam capazes de resolver. Mas da mesma maneira que, depois da construção do edifício, se as coisas forem bem feitas o andaime é retirado, sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem (WOOD, BRUNER e ROSS 1976, p.76).

A partir do que foi discutido, a mudança na concepção de leitura por parte dos alfabetizadores contribuirá em uma nova história, na qual se poderá de fato alfabetizar numa perspectiva de letramento. Para isso deve-se oportunizar atividades que assegurem a leitura um espaço privilegiado e que ela possa ser vista não mais como algo imposto, como verificação de uma leitura fluente, mas como uma prática que favoreça a construção de sentidos do texto, onde os alunos irão tecer palavras e ideias carregadas de significados.

2.3 Uma nova alternativa didática para alfabetização - Proposta metodológica de Heloisa Vilas Boa

A metáfora utilizada serve para introduzir a proposta metodológica de alfabetização de Heloisa Vilas Boas, uma metodologia fundamentada em conceitos e premissas da linguística e da psicologia. Segundo Boas (1996), a construção da proposta em questão, teve início em 1975 no Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em um momento de reformulação de currículos para a alfabetização. Para implementar a metodologia, a equipe responsável pela reestruturação curricular, tomou como referencial as descobertas da Linguística Contemporânea e a adoção de uma linguagem lúdica que inseria o jogo no desenvolvimento das etapas. De acordo com a autora, a experiência foi fruto de sua tese de doutorado e a partir de 1980, ao assumir a função de assessora de língua portuguesa em várias escolas do Rio de Janeiro, é que a metodologia vai de fato se concretizar mediante o efetivo acompanhamento das práticas dos professores.

Ao apresentar os pressupostos da metodologia, Boas (1996) levanta uma série de questionamentos quanto aos métodos, tradicionalmente utilizados, destacando que tanto os métodos sintéticos como os analíticos, ao partirem de partes maiores, como o texto, ou

menores como as sílabas ou fonemas, acabam caindo na silabação, exigindo dos alunos a pura visualização ou memorização de sons e imagens. Não há uma preocupação com a tarefa de buscar significado ao que está escrito.

A autora argumenta que essa preocupação deve ser considerada na escolha do método, posto que qualquer metodologia trás em seu bojo, referências teóricas determinadas e um compromisso com o processo histórico-social. Portanto, ao se escolher uma metodologia, deve-se tomar como ponto de partida para essa escolha, perguntas que possam dar respostas as seguintes questões: Qual a educação que queremos? A proposta irá favorecer o processo de aprender do educando? Leva em consideração o seu saber linguístico? Possibilita que o aluno seja agente criativo em seu processo de aprendizagem? (BOAS, 1996, p.12).

A resposta a essas questões são necessárias, visto que, como assinala Soares (2008), existe no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aspectos que devem ser considerados e que dizem respeito às diferenças dialetais, pois ao ingressar na escola, os alunos já dominam um determinado dialeto da língua oral e dependendo do contexto socio-cultural a que estão inseridos, poderá estar mais próximo ou distante da norma padrão, que não é usada na linguagem oral.

Essa questão é fundamental, posto que o professor, ao refletir sobre o processo de aquisição da linguagem, terá condições de compreender que os exercícios como ditados e cópias estão muito distantes do modo real de aprendizagem da língua oral. O que leva a criança a falar é a capacidade específica para apreender e usar as regras que serão constituídas no jogo social da interlocução, chamada de competência linguística. E o professor, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), deverá levar o aluno a perceber tal competência.

Entretanto, a escola e as cartilhas seguem o caminho contrário: exigem a formação de “automatismos”, sílabas e frases soltas desprovidas de significados. Boas (1996) afirma que a condição fundamental para que o aluno domine a modalidade falada e escrita está intimamente relacionada com a oportunidade de operar de forma concreta com as palavras. Pois como assinala Bakhtin (*apud* BOAS) “a palavra isolada de seu contexto [...] torna-se sinal e uma única coisa e o signo por sua natureza é algo vivo, móvel, plurivalente” (1996,

p.14 e 15). A escola, como referida pela a autora, ao encher a sala de aula com cartazes com as palavras ou letras associadas a uma única imagem, reduz as possibilidades dos alunos de operarem com os múltiplos significados que a palavra possa vir a ter.

Nesse sentido, a proposta de Boas (1996) vai de encontro às preposições defendidas de que a aprendizagem deve oportunizar a interação social e de que a construção do conhecimento deve se dar por meio de atividades de reflexão por parte do sujeito que aprende, reestruturando suas hipóteses na medida em que interage com o objeto a ser apreendido.

A metodologia de Boas (1996), ao contrário de que muitos pensam, não pode ser considerada apenas como um método analítico, já que se inicia por um texto, mas pode ser entendida, sobretudo, como uma alternativa de alfabetização que permite aos alunos estabelecerem relações e sentidos ao que lêem e escrevem. Cada etapa traduz-se em um convite à participação dos alunos. No desenvolvimento da metodologia, a análise da frase que surge de um diálogo estabelecido com os alunos vai ser feita por meio de brincadeiras com as palavras, fazendo novas associações, tal como ela é usada nas situações reais.

O trabalho é esquematicamente organizado em unidades interligadas que são constituídas a partir de temas produzidos e vivenciados pelos alunos surgidos nas mais diversas situações, como histórias contadas, filmes assistidos, passeios, atividades realizadas nas aulas de ciências, artes ou educação física, festas, dentre outras.

O tema produzido pelos alunos é registrado no quadro e a palavra escrita vai ganhando vida, não é apresentada como uma forma estática que é preciso reconhecer e identificar. Os alunos são autores do texto e têm a oportunidade de ver sua fala registrada. Nesse processo vão observando elementos importantes na aprendizagem da escrita, os espaços existentes entre as palavras, a forma como as palavras devem ser dispostas no texto, os sinais de pontuação e a necessidade de recorrer a sinônimos para garantir uma boa apresentação do material escrito.

Cada unidade consiste em um conjunto de etapas desenvolvidas a partir do tema já exposto. No tema se escolhem as palavras-chave que serão analisadas e que deverão atender aos seguintes critérios: produtividade, pois através da combinação dos elementos que as compõem (fonemas e grafemas) deverá ser possível gerar novas palavras, alternância entre o

fácil e o difícil e a produtividade. Estes dois últimos critérios estão diretamente relacionados e consistem em dispor gradativamente a apresentação dos fonemas e grafemas de acordo com seu grau de complexidade, pois conforme já dito, as relações não são perfeitas. Existem complicações nas relações entre sons e letras, o casamento, como indica Lemle (2007), nem sempre é monogâmico. A autora classifica três tipos de relações que deverão ser sistematizadas pelos alfabetizadores, relação de um para um: cada letra com seu som, relações de um para mais de um determinadas a partir da posição cada letra com um som numa dada posição e finalmente, as relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

No entanto, conforme afirma Boas (1996), apesar de sistematizar essas relações, o professor deverá ter o cuidado mediante ao critério de alternância, de não acumular as dificuldades para o final do processo, pois essa estratégia adotada normalmente pelas cartilhas pode ser improdutiva. O ideal é que sejam inseridas gradativamente, dando tempo para a assimilação e internalização do apreendido.

Após esses passos, destacam-se as frases com as palavras-chave que serão utilizadas para a análise linguística, lendo a frase de forma natural e fluente, ou seja, lendo como se fala. Em seguida, se propõe a análise da frase como um todo, indagando sobre quantidade de palavras maiores, menores, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre as partes e o todo necessária como dito anteriormente, nos níveis conceituais, como estratégia didática para o avanço das hipóteses criadas pelos alunos.

Posteriormente há o reconhecimento da palavra-chave em novos contextos, percebendo os múltiplos sentidos das palavras. O jogo de mudança nas frases permite aos alunos compreenderem as diferenças de sentido geradas por essas mudanças, projetando novos significados ao que será lido, além de favorecer situações em que os alunos operem com o conhecimento intuitivo que têm sobre a língua. As frases construídas serão usadas nos exercícios escritos e estarão carregadas de significados, pois é palavra do alfabetizando que está exposta no texto e esse valor conferido à sua fala, potencializará a vontade de aprender.

O reconhecimento da palavra leva, ainda, o aluno a memorizar sua sequência global e essa memorização possibilitará a construção da estabilidade da escrita, perceber que cada

palavra é escrita sempre com as mesmas letras e na mesma ordem, independente da posição que ocupará na frase. Nesta etapa se introduz a escrita por parte dos alunos ao solicitar que escrevam as palavras-chave estudadas.

Outra etapa bem interessante da metodologia de Boas (1996) é a que corresponde à descoberta de semelhanças e diferenças visuais e auditivas entre as palavras. É imperativo reforçar que, nessa fase, estarão sendo propostas atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica através do jogo da montagem de um paradigma que consiste em relacionar sons comuns aos das sílabas da palavra-chave.

O professor escreve a palavra-chave no quadro de acordo com sua quantidade de sílabas, caso a palavra seja “cavalo”, será escrita três vezes e para cada palavra será proposta uma atividade na qual os alunos deverão pronunciar palavras que tenham sílabas iguais. Por exemplo, indagar aos alunos sobre quais são as palavras que tenham o som de **ca**, depois de **va** e, por último, de **lo**. A sílaba a ser discriminada, entretanto, estará sempre ligada ao todo da qual faz parte, oportunizando aos alunos conhecer e distinguir, entre si, sílabas e fonemas da palavra, em sua forma gráfica e sonora.

É uma etapa, como nos diz a autora, necessária e importante para uma concepção alfabética. Não é um simples exercício de memorização das famílias silábicas, faz parte de um esquema de relações de combinações e contrastes, por isso, nunca é apresentada isoladamente nessa fase. Outro aspecto relevante a ser comentado é que essa etapa resgata a ludicidade, fundamental no processo de aprendizagem, pois os alunos brincam de pensar o maior número de palavras que tenham determinados pedacinhos. Nesta atividade, as sílabas são internalizadas sem desligá-las do contexto que ocorrem funcionalmente, por meio desse jogo os alunos se apropriam das diversidades gráficas e fônicas da língua portuguesa, especificamente a que é falada no Brasil.

A etapa seguinte de formar e escrever novas palavras pela recombinação dos fonemas e grafemas das palavras-chave garante o dinamismo imprescindível à aprendizagem. Coletivamente os alunos procuram formar novas palavras pelo processo de decomposição e composição. A palavra é recortada para depois se verificar as possíveis combinações. Cada palavra construída é registrada no quadro e inserida em frases e textos que serão produzidos

pelos alunos. Percebe-se, diante do que foi exposto, que o domínio da sílaba não é mecânico, consiste em uma atividade na qual os alunos, pelo jogo da comutação, vão descobrindo e estabelecendo as relações grafofônicas, ou melhor, dizendo, as relações corretas entre grafemas e fonemas.

A partir das etapas apresentadas, pode-se perceber que o processo de alfabetização reporta a trabalho, a reflexão sobre a escrita e a participação efetiva por parte dos alunos, a língua não é trabalhada de forma estanque, contrária ao seu aspecto real, que pressupõe o dinamismo, pois como assinala a autora:

Significado não pode ser algo que vem depois. Importa considerá-lo desde o início e durante todo o processo, estimulando o alfabetizando a uma permanente predisposição à busca de significações [...] é preciso uma pedagogia que desrealize o significado imutável, os valores absolutos, a verdade que transcende o aqui e agora, em favor da fala viva, produto da interação social, lugar de múltiplas significações (BOAS, 1996, p.15).

Parafraseando o título do livro de Telma Weiz: **O diálogo entre o ensino e aprendizagem** de uma pesquisadora na área de alfabetização, é preciso necessariamente que, nas formações de alfabetizadores, se estabeleça um diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem para que efetivamente tenhamos os alicerces fundamentais na edificação de um novo paradigma sobre alfabetização, que como analisado, não comporta a partir das teorias e propostas discutidas, as práticas tradicionalmente difundidas de um ensino mecanicista.

Essa edificação, entretanto, pressupõe reflexões acerca dos métodos utilizados e resultados alcançados. É preciso que haja uma formação permanente, que envolve estudos a fim de que os professores possam desenvolver com segurança essa prática complexa que abriga conhecimentos de diversas naturezas: social, psicológica, psicolinguística e linguística, conhecimentos estes pouco discutidos ou não, nos cursos de graduação.

Os documentos oficiais nas orientações curriculares propõem a aprendizagem significativa, frase tão em voga, que só é possível quando se valorizam as interações grupais, quando textos são lidos e discutidos pelos alunos, quando os professores tomam como ponto de partida o que é conhecido.

A alfabetização deve ser vista como um momento único e especial, a maneira como será conduzida vai ser determinante para a vida escolar e profissional dos alunos. Poderá ser

libertadora ao despertar o prazer pela leitura, contribuindo para a formação de escritores competentes ou poderá aprisionar, impossibilitando os alunos de serem autores de sua própria história.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREVENDO O FUTURO

3.1 Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro da Universidade do Estado do Amazonas

3.1.1 Histórico do Programa

Tudo começou quando o Governo do Estado do Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas, criou em 2003, um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia, tendo em seguida transformado na política pública do estado para a superação do iletrismo com o nome de **Programa de Letramento “REESCREVENDO O FUTURO”** em parcerias com o Governo Federal/MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio do Programa Brasil Alfabetizado, SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Amazonas) e Prefeituras Municipais a fim de desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos, integrando a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações do meio ambiente e do desenvolvimento humano e sustentável, com a meta de alfabetizar 200.400 jovens e adultos com 15 anos ou mais no período de 8 anos.

Essa preocupação nasceu diante dos dados alarmantes expressados no Censo IBGE/2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em que era constatado que o Amazonas apresentava uma população absoluta de 266.505 analfabetos, correspondente a 15% do total de 1.719.392 jovens e adultos com 15 anos ou mais. Este número justifica-se especificamente nesta região brasileira, pelo fato do Estado ser composto por 62 municípios com uma população estimada em 3.311.046 habitantes (IBGE, 2006) e apresentar algumas características singulares como o isolamento geográfico e diversidade étnica cultural do público atendido.

Quanto ao aspecto geográfico é importante destacar que, devido à imensidão dos rios do Amazonas, as cidades são situadas em regiões denominadas calhas de rios ou

hidrovias. Nestas cidades, ao contrário de outras do país, cujo acesso se torna mais rápido em função da estrutura de estradas, o distanciamento das comunidades localizadas na zona rural para a sede dos municípios chega a levar de 1 a 8 dias. Este aspecto distância, também está presente no deslocamento das sedes para a capital do Estado, que leva de barco de 1 a 40 dias e de avião de 1 a 4 horas. Em determinadas cidades, há necessidade de se deslocar, inclusive, primeiro para outro Estado para, depois, tomar ligação que trará o viajante a Manaus, cidade capital do Estado do Amazonas.

Além desse fator, o Estado apresenta o que se chama período da enchente e da vazante das águas, quando ocorre a cheia na região, que consiste no aumento de volume da água dos rios. Os povos denominados ribeirinhos, que moram em casas conhecidas por palafitas, são obrigados, muitas vezes, a migrar para outros locais a fim de conseguirem outros espaços para o cultivo de plantações, juntamente com a pesca, principal fonte de sustentação. Esse processo migratório também constitui um importante motivo da falta de acesso à escolarização, posto que em decorrência da subida e descida das águas, essa população fica temporariamente em completo isolamento.

No que diz respeito à diversidade étnico-cultural, faz-se necessário comentar que o público alvo de jovens adultos e idosos é formado por ribeirinhos, pescadores, agricultores, indígenas de 36 etnias, povos da floresta, iletrados em vulnerabilidade social, privados de liberdade, afrodescendentes, donas de casa, trabalhadores urbanos e rurais e moradores de rua da capital do estado. E foi justamente pensando em garantir a essas pessoas um direito que lhes foi negado em função dos fatores sócio-econômicos, espaciais, ambientais, geracionais, étnicos e de gênero, que a universidade estadual planejou um curso de alfabetização, levando em consideração que os alfabetizandos possuem uma árdua jornada de trabalho, o qual representa um dos principais fatores de evasão nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em função disso, o curso tem uma carga horária de 240 horas, distribuídas em 6 meses, com 30 dias letivos e aulas a serem realizadas aos sábados e feriados com 8 horas de duração de modo a motivar os alfabetizandos a frequentarem regularmente os espaços educativos.

No caso das turmas da zona rural do interior do Estado, esse planejamento torna-se fundamental, pois a maioria dos alunos é composta por idosos, que não teriam condições de

frequentar as aulas no horário da noite em decorrência dos problemas de visão, posto que nessas áreas não há energia elétrica, fator este que compromete a permanência desses alunos na escola e, conseqüentemente seu processo de aprendizagem.

Em função de todas essas especificidades, a Universidade do Estado do Amazonas, com o compromisso ético que lhe dá vida, de intervir na sociedade para modificá-la para melhor, juntamente com a vontade política do novo governo estadual, encampou este desafio em favor da luta contra essa, que é de fato, uma grande injustiça social. A UEA (Universidade do Estado do Amazonas), como a universidade é conhecida, por possuir uma estrutura física e tecnológica significativa, presente em todos os municípios do interior do Estado do Amazonas pela atuação do programa PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação) que capacitou 16.000 professores do interior do Ensino Fundamental em nível Superior com o curso normal superior, utilizando o Sistema de Ensino Presencial Mediado e com Centros Superiores nos municípios de Tefé, Parintins, Itacoatiara oferece condições para a execução dessa ação de levar a alfabetização para os povos da Amazônia.

Os alfabetizadores selecionados pelo Programa são, em sua maioria, acadêmicos do curso Normal Superior ou Pedagogia, que atuam na rede estadual e municipal de ensino. Pelo fato das aulas serem realizadas aos sábados e feriados, esses estudantes apresentam a disponibilidade de tempo necessária para participarem do Programa como professores voluntários, recebendo uma bolsa do Governo Federal, além de computarem às 200 horas de atividades acadêmico-científico cultural, previstas na Resolução n. 002/2002 do Conselho Nacional de Educação que define os parâmetros sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura.

Conforme definido no Projeto base do Programa, são os seguintes objetivos da ação de alfabetização:

- Integrar a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações do meio ambiente, do desenvolvimento humano e sustentável.
- Proporcionar aos professores o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica para a alfabetização e educação de jovens e adultos com base na concepção freiriana fomentando a construção de novos saberes e contemplando aspectos teórico-

metodológicos dessa formação, numa perspectiva crítica, acrescentando ainda, outros temas que se relacionem às especificidades regionais que implicarão no processo de leitura, de escrita, dos fundamentos lógico-matemáticos e dos estudos da sociedade e da natureza.

- Desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos no Amazonas, em conformidade às atividades defendidas em âmbito nacional, possibilitando a problematização da prática com a perspectiva de apontar para a necessidade da formulação de políticas públicas no Estado para a área em questão.

- Elevar a escolaridade contribuindo para o resgate de valores e atitudes necessários à vida e para o processo de mudança social e de sustentabilidade.

- Promover iletrismo de ZERO a 3,89% nos municípios amazonenses, com ensino presencial em especial sobre as unidades municipais detentoras dos mais altos índices de analfabetismo, tais como: Itamarati (60%), Pauini (50,80%), Envira (50,00%), Ipixuna (49,40%), Guajará (49,30%), Tapauá (45,90%), Jutai (45,80%), Eirunepé (44,60%), Barcelos (43,90%), Juruá e Santa Isabel do Rio Negro (ambos com 41,10%), Fonte Boa (40,60%), São Paulo de Olivença (39,90%), Anori (39,10%) e Canutama (38,40%), (SILVA, 2003, p.21 e 22).

Em função dos índices apresentados, o Programa iniciou no ano de 2003 o atendimento prioritário à zona urbana destes municípios. É importante destacar que o projeto chegou a 5.000 localidades situadas na zona rural dos 62 municípios atendidos, contemplando, inclusive, 36 etnias indígenas. Atualmente a prioridade está sendo dada à população da zona rural.

Em treze cidades, a saber: Alvarães, Anamá, Beruri, Guajará, Itamarati, Itapiranga, Silves, Boa Vista do Ramos, Manaquiri, Uarini, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá e Uricurituba a ação de alfabetização foi considerada concluída, estando as cidades aptas a receberem o selo de cidades livres do analfabetismo. Dentre as cidades listadas, podemos verificar que Itamarati e Guajará, que estavam com percentuais críticos, conseguiram cumprir as metas estabelecidas, possibilitando aos jovens, adultos e idosos destes municípios o acesso à escolarização e o resgate de valores e atitudes necessários à vida e ao processo de mudança social.

Quadro 1

Ano	Matrícula Inicial	Evadidos	Matrícula Final	Alfabetizados	Não Alfabetizados
2003	25.050	847	24.203	20.171	4.032
2004	32.000	2.630	29.370	21.693	7.677
2005	25.050	2.903	22.147	16.939	5.208
2006	22.818	904	21.914	17.370	4.544
2007	23.491	234	23.257	16.909	6.348
2008	22.527	1.576	20.951	16.970	4.054
2009	40.740	3.870	36.870	30.555	6.314
Total	191.676	12.964	178.712	140.607	38.177

Fonte: Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/UEA

O quadro acima apresenta em níveis percentuais uma média de 6.7% de evasão, 73.9% de aproveitamento e 19.8% de retenção nos sete anos de desenvolvimento do Programa.

Ações do Programa

As ações do programa foram desenvolvidas mediante as seguintes etapas:

- Mobilização com as autoridades locais, lideranças comunitárias, sociedade civil organizada nos municípios atendidos para repasse das informações do programa, Divulgação das matrículas nos meios de comunicações locais, visitas às residências do público alvo, cadastramento dos alfabetizandos, estabelecimento de parcerias com as Secretarias de Educação na liberação dos professores para participarem das capacitações inicial e continuadas e disponibilização da capacidade física instalada para a realização das formações e aulas que acontecem normalmente aos sábados e feriados.

- Formação da equipe de supervisores para multiplicarem a formação nos municípios atendidos; seleção de alfabetizadores dentre os professores capacitados para atuarem em dupla para melhor desenvolvimento da metodologia; priorização dos municípios com os maiores índices de analfabetismo; ação de alfabetização propriamente dita, durante seis meses com carga horária de 240h; formação continuada para acompanhamento e

monitoramento da ação; visitas periódicas e avaliação da ação de alfabetização e sistematização dos resultados alcançados.

3.1.2 Princípios norteadores da formação do programa

A formação do Programa está associada às reflexões, buscando uma instrumentalização que favoreça uma prática pedagógica consciente e responsável no que se refere à intervenção social. Desse modo, a formação destinada aos professores de turmas de EJA deve implicar necessariamente na construção de um compromisso político por parte desses educadores, é preciso contribuir com a formação de professores críticos e comprometidos com a transformação da realidade de uma camada da população historicamente excluída de vários processos sociais. Os professores que atuarão nas turmas do Programa devem, de fato, oportunizar essa inclusão que garantirá o exercício de uma verdadeira cidadania.

Silva sinaliza essa preocupação, ao afirmar no projeto base do Programa que:

São tão importantes para a Educação de Jovens e Adultos certos conteúdos que os educadores devem lhes proporcionar quanto à competência para analisar a sua realidade cotidiana e participar satisfatoriamente de processos decisórios. A proposta de formação de professores do Programa visa proporcionar contribuições teóricas e metodológicas para esta perspectiva. Tais ações inserem a concepção de educação visando à compreensão crítica dos educadores sobre o que vem acontecendo na cotidianidade popular. Diante do mundo que se está vivendo, os educadores e educadoras não podem somente pensar em conteúdos e procedimentos didáticos a serem ensinados, considerando que os conteúdos não podem ser estranhos à realidade dos educandos. É necessário buscar a compreensão dos significados daquilo que os alunos vivenciaram. Deve-se levar em consideração a formação dos alunos como cidadãos participantes e pesquisadores sobre a vida social como um todo (2003, p. 8-9).

No entanto, para que esses alfabetizadores possam desenvolver essa consciência crítica e contribuir nessa tomada de consciência por parte dos alunos da EJA, se faz necessária uma ação de formação inicial e continuada oposta às práticas tradicionais, na qual a ênfase era dada a uma atualização dos saberes disciplinares, visando sempre como afirma Perrenoud (2002) atenuar as defasagens entre os que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a partir da evolução dos saberes acadêmicos. Esse tipo de formação segundo o autor, durante anos desconsiderava a prática dos professores.

Dessa forma, a formação deve ser inerente ao profissional de educação, é consenso que o conhecimento construído durante a graduação não é suficiente para a aderência entre teoria e prática. A formação adotada pelo **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre o fazer pedagógico promove um desvelamento das teorias que sustentam a prática de cada alfabetizador, articulando e recriando os saberes formais e não formais discutidos nas formações.

Sobre essa questão, Perrenoud (2002) assinala que a formação de bons principiantes deve oportunizar, sobretudo, a formação de pessoas capazes de evoluir e de aprender com a experiência. Assim sendo, esses alfabetizadores devem vivenciar momentos para refletirem sobre o que gostariam de fazer, o que fizeram e sobre os resultados alcançados. A perspectiva de formação do programa favorece espaços para essa escuta dos professores, que como aponta o autor, ao contrário dos profissionais experientes, que na maioria das vezes não tomam consciência dos seus gestos cotidianos, apresentam uma certa disponibilidade e abertura à reflexão.

O autor (2002) elenca algumas condições favoráveis a uma adesão dos acadêmicos para essa postura reflexiva, dentre elas, destacamos duas que correspondem ao trabalho desenvolvido pelo Programa, a primeira diz respeito à valorização dos saberes da e sobre a prática de forma a possibilitar um equilíbrio entre os saberes a serem ensinados ou dos saberes eruditos descontextualizados e, a segunda refere-se à perspectiva de uma formação que alterne, desde o início, uma forte articulação entre teoria e prática.

É preciso construir novos paradigmas para as formações de alfabetizadores de EJA (Educação de Jovens e Adultos), paradigmas que conduzam para um redirecionamento do papel desses educadores, o que implica promover situações favoráveis à inclusão social dos sujeitos envolvidos mediante a instrumentalização da leitura e da escrita.

No Reescrevendo, a formação objetiva contribuir para a reescrita de uma nova história, uma história que tem como protagonistas os próprios alunos ávidos de um conhecimento capaz de redimensionar suas ações na sociedade vigente e propiciar-lhes a participação efetiva nos processos sociais. Nas turmas do Reescrevendo, os professores são orientados a promover situações de interação entre os alunos. O direito à voz dessa parcela de

excluídos consiste no ponto de partida da prática docente comprometida com as questões sociais e políticas do nosso tempo.

Acreditamos que a formação aplicada aos professores tem um caráter dialético, pois, ao mesmo tempo em que o educador socializa seus conhecimentos nos municípios, também os recebe na troca de diálogo com os alunos e, a partir dessa relação, ressignifica o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, há uma preocupação constante da equipe em contribuir com temáticas inovadoras que sugiram novas formas de se conceber o conhecimento e o processo de ensinar e aprender.

Contribuir para a formação de professores alfabetizadores de EJA (Educação de Jovens e Adultos) é consolidar um compromisso político e social, é rever as concepções acerca de alfabetização, é desconstruir uma prática positivista do círculo transmissão-escuta e tecer caminhos que conduzam para uma prática libertadora, capaz de tornar os sujeitos, professores e alunos, construtores de uma sociedade mais justa e humana.

É importante ressaltar, ainda, que o trabalho de formação desenvolvido pelo programa foi selecionado pelo MEC (Ministério da Educação) como referência para ser apresentado em Brasília, capital brasileira, a outros estados, no I Seminário de gestores do Brasil Alfabetizado e Instituições Formadoras realizado no período de julho de 2009. A partir desse Seminário e do diálogo estabelecido entre a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos/SECAD e as instituições formadoras e gestores do Programa Brasil, foi possível elaborar um documento com o título **Princípios e Diretrizes para a Formação dos Alfabetizadores e Coordenadores de Turmas do Programa Brasil Alfabetizado**, documento esse, que encontra-se ainda em fase de construção e que deve servir de parâmetro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para as entidades formadoras do Programa Brasil Alfabetizado. A experiência em questão é parceira, como já afirmado, desse Programa, que realiza o pagamento das bolsas dos alfabetizadores e supervisores/coordenadores de turmas, além de recursos destinados a pagamento de despesas referentes ao deslocamento e alimentação dos professores para participarem nas sedes dos municípios das formações inicial e continuada.

Esse documento que pretende avançar a partir da construção coletiva, preconiza que a formação inicial deve centrar-se nas concepções e respectivas metodologias para a ação de alfabetização, na discussão de conteúdos que subsidiam o preparo desses alfabetizadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de articular outras ações, como atividades de fomento à leitura, bem como o encaminhamento dos egressos do Programa às turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A formação continuada, por sua vez, deve oportunizar um aprofundamento dos conteúdos da formação inicial. Entretanto, a ênfase deve estar direcionada ao aperfeiçoamento da prática com base na análise dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica dos alfabetizandos de forma a planejar propostas adequadas não apenas às necessidades dos alunos, mas também aos alfabetizadores, com objetivo de desenvolver diferentes competências e habilidades.

Nesse sentido, as formações inicial e continuada devem oportunizar o trabalho de conteúdos referentes aos fundamentos e metodologias de maneira a favorecer a compreensão da articulação entre teorias e práticas. Temas relacionados ao conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos), diversidade dos sujeitos, concepções e metodologias de alfabetização, apropriação da leitura e da escrita como exercício da cidadania, avaliação da aprendizagem e importância e registro das práticas são destacados como temas essenciais a serem discutidos nas formações dos alfabetizadores.

O documento expressa também que a formação continuada para efetivamente possibilitar uma mudança na vida dos alfabetizandos e no desenvolvimento de uma prática mais segura por parte dos alfabetizadores, deve levar em consideração duas dimensões importantes no processo formativo. A primeira corresponde aos conteúdos que são trabalhados na formação inicial e o modo como são trabalhados, ou seja, a metodologia de formação e, o segundo diz respeito aos elementos que deverão ser enfocados nas formações continuadas, elementos esses diretamente relacionados com as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados. Para isso, os alfabetizadores devem ser orientados a registrarem suas práticas, visando a socialização das experiências vividas. Essas práticas, como assinaladas no documento, tornam-se conteúdos de reflexão, discussão e de elaboração de novas propostas de atividades para uma ação efetiva de alfabetização.

As dimensões a serem consideradas são defendidas por Warschauer ao afirmar que a criação de oportunidades formativas implica em um entendimento no qual:

[...] o aprender a aprender fosse propiciado e estimulado, seja nos cursos universitários ou nas iniciativas de formação contínua de professores, de modo que eles possam aprender segundo a mesma lógica que pretendem propor aos seus alunos. Oportunidades nas quais haja o estímulo à pesquisa a partir dos problemas vividos pelos professores e por sua comunidade [...] análise de práticas dos professores em formação, proporcionando que eles se apropriem dos saberes que são portadores e possam trabalhá-los do ponto de vista teórico e conceitual [...] é necessário pois, investir em espaços para reflexão partilhada em substituição a uma formação abusivamente acadêmica (2001, p.14).

A formação do **Reescrevendo o Futuro** tem como base teórica as abordagens construtivista e interacionista, com os fundamentos filosóficos de Paulo Freire, epistemológicos de Emília Ferreiro e metodológicos de Heloisa Vilas Boas que desenvolveu uma nova alternativa de alfabetização fundamentada na contribuição das ciências da linguagem, que não faz uso de cartilhas, possibilitando aos alunos perceberem a mobilidade das palavras, seus diferentes usos e a reflexão necessária à compreensão gradativa dos princípios reguladores do sistema alfabético por meio de etapas desenvolvidas a partir de um tema gerador vivenciado e discutido pelos alunos.

A formação inicial é ministrada pela equipe pedagógica do programa aos supervisores/multiplicadores, de forma presencial, com carga horária de 40 horas e, em seguida repassada aos alfabetizadores da capital e das áreas urbanas e rurais nas sedes dos municípios atendidos. Na capital, Manaus, os alfabetizadores recebem a formação da equipe pedagógica.

A formação continuada apresenta uma carga horária de 80 horas distribuídas no decorrer da ação de alfabetização realizada durante seis meses. Normalmente ao final de cada mês, os supervisores viajam para os municípios a fim de acompanhar e orientar a prática educativa, com base nas necessidades, interesses, dificuldades e desafios apresentados durante o processo. A partir da análise compartilhada, da interpretação que fazem das teorias e do contexto a que estão inseridos, são sugeridas estratégias didáticas que possibilitem aos professores construir hipóteses, experimentando e recriando sistematicamente as situações de ensino-aprendizagem. A cada viagem, a equipe pedagógica interpreta os dados e resultados apresentados pelos supervisores e tomando como referência as demandas dos alfabetizadores,

elabora instrumentos como textos e fichas de registros, subsidiando assim, os alfabetizadores com os fundamentos didático-pedagógicos necessários à prática pedagógica.

O destaque mais recente desta prática foi a premiação da Medalha Paulo Freire, instituída pelo Ministério da Educação/ MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a seleção da experiência de alfabetização do Programa para ser apresentada no XI Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Guadalajara/ México em abril de 2010.

3.1.3 Fundamentos da proposta pedagógica do Programa

3.1.3.1 Fundamentos filosóficos da Proposta de alfabetização do Programa Reescrevendo o Futuro.

A proposta de alfabetização do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** é pautada nas ideias forças de Paulo Freire, o grande educador brasileiro, criador de uma nova concepção de alfabetização, ou melhor, dizendo de educação, educação voltada para emancipação e para a conscientização do sujeito, visto e entendido como fazedor de cultura e de história.

As ideias de Freire implicam, necessariamente, a visão de alfabetização como um processo de edificação de uma consciência crítica e, como indica Soares (2008), uma concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia de educação.

Pensar alfabetização a partir de Paulo Freire consiste em possibilitar inicialmente a leitura de mundo e depois a leitura da palavra. Alfabetizar a partir das ideias freirianias é pensar a prática pedagógica, a relação educador e educando numa perspectiva dialógica e participativa e fortemente contrária às relações verticalizadas impostas em práticas tradicionais, visto que:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p.153).

E é justamente pensando nessa beleza, na vontade de construir uma prática educativa que resgate a auto-estima desses jovens e adultos que, por fatores socioeconômicos foram excluídos dos processos sociais que demandam das competências de leitura e de escrita, que o **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** definiu como princípios norteadores da ação de alfabetização de adultos, a prática do diálogo e da valorização das experiências de vida desse público, que favorece, como nos diz Freire, oportunidades de reflexão sobre o mundo e, conseqüentemente, da posição deste homem no mundo. É preciso que nossos alfabetizandos consigam ler além das palavras, compreendendo seu papel de sujeitos ativos, dotados de sabedoria e experiências que podem ser potencializadas a serviço de uma intervenção e transformação em sua realidade.

Essa prática horizontalizada conduz ao respeito e implica a valorização do universo vocabular dos educandos, pautado na sua bagagem cultural relacionada aos conhecimentos vividos. Para Freire (1996), a relação entre educador e educando consiste em um ato amoroso, potencializando o processo de criação e recriação, fundamental para a transformação da realidade existencial dos sujeitos.

No **Reescrevendo**, a metodologia inicia-se com uma investigação temática, garantia do universo verbal. Os alfabetizadores são orientados a fazer um levantamento dos temas geradores ligados diretamente à vivência dos educandos nos meios físico e sociocultural. O levantamento decorre de conversas e histórias individuais e coletivas, realizadas na fase de conhecimento da turma e relacionadas às histórias de vida e dos bairros, comunidades ou municípios em que estão inseridos. A expressão *tema gerador* está associada ao desenvolvimento de uma aprendizagem global e não fragmentada, a partir do qual são feitos recortes para as outras áreas de conhecimento.

Com base na definição dos temas, os alfabetizadores conduzem uma discussão em sala de aula em torno da temática enfocada. Os alunos são convidados a falar sobre o que sabem do tema em questão e o que gostariam de saber para aprofundar seus conhecimentos. Com base nessa coleta de informações, o alfabetizador seleciona diversos portadores de textos, como jornais, revistas, poemas, músicas que enfoquem a problemática a ser abordada. Durante a leitura individual e coletiva do material, o alfabetizador vai fazendo uso das estratégias voltadas para a compreensão leitora. Ao utilizar as estratégias, os alunos

vivenciam situações nas quais tenham o professor como modelo, propondo intervenções em que tenham que parar durante a leitura; pensando, recapitulando, formulando perguntas sobre o texto. Essas atividades possibilitam não só o desenvolvimento das habilidades de síntese e análise como também, por se valerem de interpretações e inferências, contribuem para o pensamento dedutivo, crítico e reflexivo.

Após a leitura, entra-se na fase da problematização, objetivando a consolidação de uma visão mais crítica do contexto vivido. Nessa fase, os alunos são convidados a pensar em possíveis soluções para o tema em questão. Em muitas turmas são organizadas ações de melhoria contemplando a temática estudada. É relevante destacar que, ao problematizar sua realidade, os educandos passam efetivamente a compreendê-la e, conseqüentemente, tornam-se capazes de nela intervir.

Conforme exposto, essa concepção dialógica de alfabetização torna-se um meio de democratização da cultura e parafraseando Freire, um encontro de consciências, de reflexão, de criação e de transformação da realidade, pois como nos sinaliza, a alfabetização só tem sentido se implicar:

[...] Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo [...] (FREIRE *apud* SOARES, 2008, p.119).

3.1.3.2. Fundamentos epistemológicos

Um dos pilares que sustentam a proposta pedagógica do Programa diz respeito aos estudos de Emília Ferreiro, que revelam como os alunos constroem especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo de fundamental importância para que educadores repensem todo o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

A compreensão dos níveis conceituais é extremamente necessária para a prática dos alfabetizadores pois, ao conhecerem como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita, terão condições de planejar atividades de intervenções, elaborando estratégias didáticas que desestabilizem as hipóteses criadas pelos alunos, possibilitando, já no início do processo, avanços quanto à compreensão do funcionamento do sistema alfabético. O que era

aceito anteriormente como verdade absoluta, hoje não é mais, mudam-se as formas de ensinar a partir do momento em que se compreende como os alunos aprendem e como constroem o conhecimento.

Essa temática sobre o processo de apropriação da língua escrita é trabalhada em todas as formações do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**. Os alfabetizadores são convidados a expressar as suas concepções sobre alfabetização. Por serem acadêmicos dos cursos de pedagogia, a maioria dos alfabetizadores que participam das capacitações, ainda não possuem experiência como docentes. No entanto, conforme já discutido, suas concepções são calcadas na experiência vivida como alunos e, como dito, contribuem para a construção de algumas crenças sobre o que é ensinar e aprender.

Na formação inicial e a partir dos depoimentos conseguidos, a equipe formadora do programa procura sensibilizar os alfabetizadores quanto aos pontos positivos dessa experiência. Será que foi prazerosa? Será que éramos solicitados a falar? Como nos sentíamos ao realizar os famosos exercícios de prontidão? Como cobrir as letras ou realizar exercícios de cópias sobre textos que não tivemos a oportunidade de ler e discutir?

A partir dessa discussão, entramos no plano teórico e apresentamos os fundamentos epistemológicos do **Programa**, pautados na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, contemplando as principais características de cada nível e formas de intervenção, pois não basta apenas conhecer, é preciso saber o que fazer com esse conhecimento do aluno. A fim de possibilitar uma maior compreensão sobre o tema em questão, são apresentadas algumas escritas espontâneas dos alunos, pois a concepção que muitos desses professores têm é de que essas hipóteses acontecem apenas com as crianças.

É importante ressaltar que o conhecimento a respeito dos níveis conceituais de leitura e escrita são aprofundados em todas as formações continuadas. Os alfabetizadores são orientados a registrar os conhecimentos prévios e consolidados pelos alunos em uma ficha denominada de diagnóstica. Nas formações continuadas, mediante a estratégia do círculo de diálogo, os professores socializam com os colegas os conhecimentos demonstrados pelos alfabetizando e as atividades sugeridas e recriadas no cotidiano da sala de aula.

No caso dos alfabetizadores do interior que não recebem a formação diretamente da equipe pedagógica, essa atribuição é dada aos supervisores/multiplicadores que, mediante relatos orais e escritos, apresentam as demandas dos professores. Com base na análise desses relatos, a equipe define temas, oficinas, textos e estratégias que poderão ser trabalhadas nas formações.

3.1.3.3 Fundamentos metodológicos

A proposta metodológica de alfabetização de Heloisa Vilas Boas está voltada para uma abordagem construtivista e sóciointeracionista, posto que considera o processo de apropriação da língua do ponto de vista do aluno que aprende, valorizando o contexto social e cultural do qual ele faz parte, bem como as interações estabelecidas entre seus pares. O professor, dentro desta proposta, por meio de passos metodológicos, estará contribuindo para a competência comunicativa de seus alunos, possibilitando que sejam agentes criativos no seu processo de aprendizagem, visto que, como assinala a autora:

É falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que se aprende a língua materna... Para que o aluno domine habilidades de uso, na modalidade falada e escrita da língua, é condição necessária que ele possa operar concretamente com ela observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos em diferentes contextos e situações. Tomar posse da palavra, descobrir, dentro dos limites impostos pela própria língua, novas formas de expressão, sendo sujeito ativo como foi no processo de aquisição da linguagem. A consciência de que sabe e de que tal saber foi construído ativamente, por um percurso de descobertas, traz consigo um imenso prazer para o aluno: o de saber que pode aprender e, por conseguinte, o aumento de sua potência de agir (BOAS, 1996, p.12 e 13).

Essa metodologia passa a ser uma nova alternativa didática para os alfabetizadores que não conseguem efetivamente alfabetizar seus alunos nas séries iniciais, posto que as palavras, frases e textos trabalhados são desprovidos de significados e não fazem parte de um esquema de relações. O processo restringe-se à memorização mecânica, a condicionamento de puro treino de codificação e decodificação de sequências gráficas. As palavras trabalhadas não fazem parte de um contexto vivo, não geram novas palavras, são dispostas para serem visualizadas e não analisadas. E o aluno como agente passivo, limita-se a reproduzir o que o alfabetizador propõe, sem a autonomia que lhe compete de fato nesta atividade.

Para Boas (1996), a palavra só ganha valor social quando está inserida em frases e frases inseridas em situações concretas. Alfabetizar então, numa perspectiva construtivista

pressupõe atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

A metodologia de Boas (1996) resgata o universo sociocultural dos alunos, relegado pelo ensino cartilhado, valoriza sua fala e atribui à linguagem o seu verdadeiro sentido, concebido como fator de interação social. O trabalho é esquematicamente organizado em unidades interligadas que são constituídas a partir de temas produzidos e vivenciados pelos alunos.

A proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas (1996) sinaliza um novo caminho a ser consolidado pelos alfabetizadores que buscam respostas às suas inúmeras indagações. É um método que sistematiza os conhecimentos pesquisados por Emília Ferreiro (1999), que ao contrário do que pensam muitos, não elaborou nenhuma metodologia de alfabetização, trouxe-nos sim, uma nova forma de entender como se dá o processo de aquisição da escrita. Todas as etapas da metodologia possibilitam intervir efetivamente nas hipóteses dos alunos, oportunizando reflexões acerca da escrita.

O **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** adotou e adaptou, desde 2003, a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, desenvolvida em um período de seis meses, em trinta dias letivos, com 8h/aula aos sábados, totalizando uma carga horária de 240h, e tendo dois alfabetizadores em cada sala de aula facilitando, assim, o processo ensino-aprendizagem pois, enquanto um alfabetizador registra no quadro a fala dos alunos, o outro conduz o andamento das atividades.

São ministradas formação inicial e continuadas com uma carga horária total de 120h, objetivando proporcionar aos alfabetizadores do **Programa** uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta pedagógica do **Programa**, levando-os a desenvolver com segurança e competência a ação de alfabetização de jovens e adultos, possibilitando aos alfabetizados uma aprendizagem significativa e transformadora. As dificuldades e desafios apresentados no decorrer do processo são superados gradativamente por meio das trocas e socialização de experiências, valorizando o diálogo permanente com a prática.

É relevante comentar que a escolha dessa metodologia nasceu da necessidade de se escolher uma proposta que conseguisse favorecer essa alfabetização em seis meses, posto que por meio dos métodos de silabação, isso não seria possível, além do que precisávamos encontrar uma metodologia que correspondesse à perspectiva construtivista e sóciointeracionista do **Programa**. O casamento das ideias forças de Paulo Freire, juntamente com as contribuições de Emília Ferreiro sobre os níveis conceituais de leitura e de escrita e ainda uma nova alternativa didática de alfabetização que por meio de passos metodológicos oportunizasse a compreensão dos princípios reguladores do sistema alfabético, foi de encontro aos pressupostos assinalados no projeto base do **Programa**.

Essa nova concepção metodológica pressupõe uma postura diferente em relação ao processo de ensinar e aprender, proporcionando aos alfabetizadores uma nova leitura de mundo e uma prática alfabetizadora que convida os alunos a participarem, prática essa totalmente contrária às prática cartilhadas tradicionalmente utilizadas. No entanto, para que os alfabetizadores possam de fato tomar posse dessa forma diferente de conduzir as relações em sala de aula, é preciso que vivenciem nas formações uma dinâmica também oposta às difundidas nas práticas formativas. É preciso que os alfabetizadores sejam sujeitos do processo de aprender, pois é aprendendo a aprender, quebrando o círculo transmissão-escuta que poderão construir um novo fazer pedagógico.

CAPÍTULO IV

PROBLEMÁTICA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4 PROBLEMÁTICA

4.1 Questão de partida

De que maneira as formações inicial e continuada de alfabetizadores do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas à luz das concepções construtivistas e sóciointeracionistas têm possibilitado a aderência entre a teoria e prática, aderência esta, capaz de permitir que os educadores envolvidos no processo elaborarem e re-elaborarem continuamente seu fazer pedagógico a partir da interpretação dessas teorias no contexto da realidade educativa a que estão inseridos.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Descobrir quais as concepções teóricas e práticas alfabetizadoras que os alfabetizadores têm a partir das diretrizes emanadas do **Programa Reescrevendo o Futuro** e, nesse domínio, procurar desvendar se têm tornado possível a efetivação entre o que é aprendido na teoria e a prática educativa em sala de aula.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as abordagens formuladas sobre o conhecimento numa visão empirista e construtivista e suas implicações nos processos formativos
- Explicitar as contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro no âmbito da educação.
- Analisar os aspectos referentes ao desenvolvimento da escrita e ao uso funcional da leitura e escrita relativas ao letramento.
- Verificar se a prática pedagógica dos alfabetizadores do **Programa Reescrevendo o Futuro** após as formações estará sendo desenvolvida à luz das abordagens construtivista e dos fundamentos epistemológicos, filosóficos e metodológicos que sustentam a proposta pedagógica do Programa.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

O trabalho em questão foi realizado por meio de pesquisa de campo descritiva, a fim de investigar se as concepções e práticas desenvolvidas pelos alfabetizadores no decorrer das formações possibilitaram a aderência entre a teoria e a prática.

Pesquisar implica na “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema de vida” (MINAYO, 2010, p.16), essa afirmativa deixa claro que as questões propostas em uma investigação devem estar associadas não apenas aos interesses e circunstâncias que condicionam o objeto a ser pesquisado, mas que devem ser fruto de uma inserção na vida real. Pesquisar pressupõe o uso de “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos” (ANDRADE, 2010, p.109).

Nesse sentido, a metodologia é primordial para a pesquisa científica por ser capaz de definir o caminho percorrido pelo pesquisador no processo de efetivação do projeto. Para a concretização de tais objetivos, é necessário que a metodologia esteja articulada com a teoria, cuja função, como assinala Minayo (2010), é a de construir explicações para a compreensão de um fenômeno ou de um processo.

Quanto à pesquisa descritiva, esta objetiva descrever as características de um objeto de estudo. A nossa pesquisa pretende recolher dados para uma análise qualiquantitativa. Segundo Martins, “a descrição na análise qualitativa não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos [...] na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção” [...] (2008, p.58).

5.2 Sujeitos

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 100 alfabetizadores do **Programa Reescrevendo o Futuro** da cidade de Manaus. Esses alfabetizadores são, em sua grande maioria, estudantes de pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, da Universidade Federal do Amazonas, além de acadêmicos de universidades privadas.

É relevante destacar que as formações no ano de 2011 apresentaram características atípicas, posto que a equipe de formação, da qual a pesquisadora fazia parte, sempre capacitou um número mais reduzido de alfabetizadores, pois as vagas destinadas aos alunos na capital, Manaus, representavam um número bem mais abaixo das que eram oferecidas aos municípios do Estado. Entretanto, vários municípios não desenvolveram as ações de mobilização para a matrícula dos alunos e tais vagas foram remanejadas para a capital.

Objetivando estender o atendimento em Manaus, foram feitas diversas ações para mapeamento dos analfabetos nos bairros e a equipe do programa contou com a colaboração de 30 voluntários, profissionais graduados para realizarem as ações de matrícula dos alunos e seleção de alfabetizadores, posto que a previsão e atendimento correspondeu a um número de 6.709 alunos, o que demandou uma capacitação inicial e coletiva de 632 professores-alfabetizadores distribuídos em 491 turmas.

O número expressivo de professores dificultou o objetivo inicial da pesquisadora de fazer um acompanhamento mais individualizado, por isso, a opção de realizar a pesquisa com base na aplicação dos questionários e análise do Espaço do alfabetizador dos professores que participaram regularmente das formações.

Outro fato que merece ser ressaltado diz respeito ao acompanhamento desses alfabetizadores. Considerando o número expressivo de alfabetizadores e sendo a equipe pedagógica composta de apenas 6 pedagogas, os voluntários citados, também atuavam com a função de coordenadores de turmas, participando com os alfabetizadores das formações para que tivessem condições de realizar visitas às turmas do Programa, ajudando dessa forma, a equipe no monitoramento da ação.

É importante destacar, ainda, que diante do contexto apresentado e visando favorecer uma formação continuada que permitisse espaços para oficinas, a equipe achou que seria mais prudente atender nas formações continuadas, além dos coordenadores de turmas, apenas um representante de cada dupla de alfabetizadores, reduzindo o número nesses encontros para 316 alfabetizadores. Todavia, como é uma ação voluntária, não contávamos com a participação de todos. Após os encontros mais amplos, os coordenadores e a equipe realizavam as visitas de monitoramento, organizavam encontros com números menores de

alfabetizadores que se concentravam nos bairros próximos, a fim de oportunizar um monitoramento mais individualizado.

5.2.1 Dados da população em estudo

A pesquisa em questão contemplou, conforme dito anteriormente, um universo de 100 alfabetizadores. Por meio do questionário aplicado foi possível traçar um perfil desses profissionais a partir dos quadros de número 2 ao número 7. Seguem abaixo os resultados obtidos que nos permitiram chegar às seguintes conclusões:

Quadro 2

Idade	Total	%
18 a 25 anos	27	27%
26 a 35 anos	29	29%
36 a 45 anos	29	29%
46 a 55 anos	13	13%
A partir de 56 anos	12	12%

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados mostram que a maioria dos alfabetizadores concentra-se na faixa etária de 26 a 45 anos, seguidos de alfabetizadores na faixa etária de 18 a 25 anos. Pode-se perceber por meio dessa categoria, que muitos dos alfabetizadores ingressaram na Universidade após os 20 anos de idade.

Quadro 3

Sexo	Total	%
Feminino	85	85%
Masculino	15	15%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que diz respeito ao sexo, a maioria do grupo de alfabetizadores é composto de mulheres, correspondendo a 85% do universo investigado. No Brasil, a profissão de

professor-alfabetizador e das séries iniciais é predominante composta de elementos do sexo feminino.

Quadro 4

Formação acadêmica	Total	%
Estudante	61	61%
Graduado	39	39%

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à formação acadêmica, 61% do grupo de alfabetizadores é formado por estudantes universitários e 39% de graduados. Esse dado, em especial, me surpreendeu, tendo em vista que em anos anteriores, os alfabetizadores sempre foram acadêmicos.

Quadro 5

Área de formação	Total	%
Pedagogia	63	63%
Normal Superior	7	7%
Outro curso	30	30%

Fonte: Pesquisa de Campo

O quadro acima indica que 63% dos alfabetizadores estão se especializando ou já possuem graduação na área de pedagogia, seguidos de acadêmicos de outros cursos. É importante ressaltar que o Programa Brasil Alfabetizado/MEC, da qual o **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** é parceiro, ao definir os critérios para a seleção de alfabetizadores, não impõe restrições quanto ao ingresso de alfabetizadores com outras áreas de formação. A prioridade para acadêmicos de pedagogia é uma decisão do grupo que compõe a “equipe pedagógica” da Universidade do Estado do Amazonas, tendo em vista que, além do fato de beneficiar os alunos por meio da computação de horas científico-culturais, os estudantes de pedagogia, pelas disciplinas do currículo, teriam mais condições de compreender os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica do Programa que os demais.

Quadro 6

Primeira experiência como alfabetizador (a)	Total	%
Sim	47	47%
Não	53	53%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que se refere à primeira experiência como alfabetizador, 53% dos pesquisados responderam que já tiveram experiências anteriores como alfabetizadores, adquirida vale ressaltar, no **Programa** em questão e 47% indicaram ser esta a sua primeira experiência. Esse dado de certa forma é favorável ao desenvolvimento da proposta pedagógica do **Programa**, pois os principiantes, como assinala Perrenoud (2002), demonstram uma maior disponibilidade e abertura à reflexão do que os profissionais experientes.

Quadro 7

Razões que lhe levaram a ser alfabetizador do Programa	Fator mais assinalado	%
Computar horas de atividades científico-acadêmicas, exigência nos cursos de graduação.	4	4%
Poder adquirir experiência na área de docência.	43	43%
Motivação para trabalhar com alfabetização de adultos.	50	50%
Receber o benefício da bolsa-alfabetizador para complementar renda.	3	3%

Fonte: Pesquisa de Campo

Os resultados obtidos nessa questão também se constituíram uma surpresa posto que, a princípio acreditávamos que o benefício da bolsa e a necessidade de computar as atividades científico-acadêmicas representassem os principais aspectos motivacionais. Entretanto, conforme os dados obtidos, os aspectos mencionados corresponderam respectivamente somente a 3% e 4%. A motivação em trabalhar com a alfabetização de

adultos foi citada pela metade dos alfabetizadores, ou seja, 50%, seguida do interesse em adquirir experiência na área de docência com 43%. O dado em questão também é favorável ao desenvolvimento da proposta de formação de alfabetizadores do Programa que objetiva justamente, a consolidação de um compromisso político e social por parte desses educadores.

5.3. Instrumentos

Os instrumentos escolhidos para a coleta e tratamento dos dados foram: a observação simples, espontânea, informal, não planejada que, segundo Gil, “... se coloca num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados” (2008, p.101). Ainda, porque “... a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). Outro instrumento adotado corresponde a um questionário contendo 24 questões fechadas.. sendo 6 com dados sobre a população em estudo conforme destacado acima, a fim de traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As outras 18 questões eram relativas especificamente, às concepções e práticas dos alfabetizadores com enunciados referentes ao conhecimento anterior às formações sobre as teorias construtivistas e sóciointeracionistas, sobre os fundamentos da proposta, dificuldades encontradas no decorrer da ação de alfabetização, estratégias utilizadas na formação consideradas facilitadoras para a compreensão das teorias discutidas, influência de experiências anteriores às formações na prática dos professores ,dentre outras. Essas questões foram necessárias, posto que como apresentado no trabalho, os fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos dessa proposta são um convite à participação dos alunos, portando, as relações de ensino e aprendizagem deveriam ser conduzidas de forma bem diferente das práticas tradicionais.

Além dos questionários recorreremos, também, aos instrumentos elaborados pela equipe de coordenação para monitoramento da ação de alfabetização que serviram de fonte de investigação para a pesquisa em questão. Ressalte-se que estes instrumentos são internos à Coordenação, sujeitos a adequações conforme o trabalho vai avançando e vão sendo conseguidos avanços neste âmbito, fazendo com que, com o continuar do trabalho e a partilha de experiências dos seus partícipes, a Coordenação vai adequando os instrumentos a entregar aos alfabetizadores. Um dos instrumentos de monitoramento da ação corresponde ao *Espaço do alfabetizador*, no qual os alfabetizadores registram as etapas metodológicas que serão apresentadas para a equipe a fim de verificar a compreensão dos alfabetizadores e propor possíveis redirecionamentos para o trabalho. Com base na análise desse instrumento, são propostas atividades de intervenções didáticas que permitirão aos alunos avançar nas suas

hipóteses. A ficha elaborada pela equipe foi preenchida previamente pelos alfabetizadores e discutida nas formações no momento denominado círculo de diálogo.

Escolhemos, igualmente, a entrevista, uma técnica que proporciona a interação face a face entre entrevistador e entrevistado. A técnica usada foi a entrevista estruturada, direcionada aos participantes da equipe pedagógica com perguntas voltadas para os pressupostos teóricos da formação e suas impressões sobre as concepções e práticas de alfabetização construídas pelos alfabetizadores no processo das formações durante a execução do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**. Essa entrevista foi feita a quatro componentes da equipe pedagógica com três categorias levantadas pertinentes à contribuição da formação na perspectiva reflexão-ação-reflexão para a aderência entre a teoria e a prática, conteúdos trabalhados nas formações de maior dificuldade de compreensão e avaliação das estratégias usadas para uma maior compreensão dos conteúdos discutidos nas formações.

5.4 Procedimentos

No caso da presente pesquisa, estabeleceremos uma relação com o documento *Espaço do alfabetizador*, as observações realizadas na sala de aula e nas oficinas com as respostas dadas no questionário, além dos relatos apresentados pela equipe formadora.

É importante destacar que como componente da equipe pedagógica e realizando um acompanhamento efetivo das ações formativas e de sala de aula, tive a oportunidade de levantar algumas questões relevantes para esse estudo, questões que não poderiam ser desconsideradas na interpretação dos resultados. Ressalto ainda, que em função da amostra de 100 alfabetizadores e da extensão do documento referente *ao Espaço do alfabetizador* que contempla várias questões pertinentes à prática dos alfabetizadores, não foi possível tabular o registro de todos esses alfabetizadores. Os registros analisados no acompanhamento da ação de formação e de alfabetização, como também as entrevistas serviram para corroborar as respostas dadas no questionário elaborado exclusivamente para verificar a aderência entre a teoria e a prática dos alfabetizadores do Programa.

É relevante salientar que na parte destinada à apresentação e discussão dos resultados procurei diante de cada categoria levantada nos questionários apresentar o quantitativo resultante da tabulação dos questionários, estabelecendo relações com os argumentos teóricos discutidos no decorrer do trabalho. Ao interpretar o quantitativo referente aos dados obtidos, reforcei as afirmativas expressas na pesquisa, não apenas na tabulação dos resultados, mas também, como dito anteriormente, na análise do espaço do alfabetizador, nas observações realizadas durante as formações e visitas de acompanhamento das turmas e na entrevista às componentes da equipe.

O tratamento de todos os dados foi feito a partir da análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos empiricamente. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes” (2010, p.21 - 22) ou seja, com os fenômenos humanos que constituem a realidade social. Para a autora supracitada, os dois tipos de abordagem se complementam desde que sejam bem trabalhados de forma teórica e prática, produzindo riqueza de informações e maior fidedignidade interpretativa.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aderência entre teoria e prática deve ser um objetivo a ser perseguido pelas instituições que lidam com a formação docente e, para que não ocorra essa dicotomia, se faz necessário que os espaços formativos oportunizem a produção e recriação de saberes que serão construídos mediante a relação com as experiências pessoais e profissionais das pessoas envolvidas nesse processo. É preciso, como assinala Warchauer (2001), que a experiência, quando refletida, seja fonte e produção de novas aprendizagens. As ideias da autora citada convergem para as ideias de Maurice Tardif (2007), que faz uma crítica ao modelo aplicacionista de conhecimento adotado nos cursos de formação de professores que acabam por dissociar o conhecer do fazer. Para o autor, o fio condutor para a reflexão e análise do trabalho docente deve estar centrado nas representações que os professores têm sobre o que é ensinar e aprender, posto que essas crenças são incorporadas à prática, funcionando como referenciais para o desenvolvimento de suas ações.

Nesse sentido, a análise sobre a experiência de formação de alfabetizadores do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**, fundamentada na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre o fazer pedagógico, buscará verificar se as estratégias usadas pela equipe formativa têm favorecido a aderência entre a teoria e a prática.

6.1 Concepções e práticas dos alfabetizadores: apresentação e discussão.

Seguem abaixo os dados e comentários sobre as concepções e práticas dos professores:

Quadro 8

Antes da formação inicial do Programa você já conhecia as teorias construtivistas e sóciointeracionistas de educação?	Total	%
Sim	58	58%
Não	26	26%
Superficialmente	16	16%

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto ao conhecimento acerca das teorias construtivistas e sóciointeracionistas de educação, 58% dos alfabetizadores declararam já conhecer as teorias em questão e um percentual de 42% afirmaram não as conhecer ou delas apenas ter um conhecimento superficial. O segundo número é significativo e remete a importância destacada por Guedin (2010) de identificação da base epistemológica que fundamenta as propostas de formação. As teorias construtivistas e sóciointeracionistas possibilitam perceber o processo de ensino e aprendizagem de forma totalmente contrária à visão empirista, na qual o conhecimento é tido como verdade absoluta. Para a tendência construtivista, o conhecimento vai se formando e se transformando pela interação entre sujeito e objeto, ou seja, é produto da ação e reflexão do aprendiz.

Segundo Guedin (2010), o reconhecimento dos pressupostos epistemológicos permitem que os professores saiam do estado do que ele chama de *alienação técnica*, entendida pelo autor como a grande responsável pela dissociação entre teoria e prática.

Quadro 9

A formação inicial do Programa lhe permitiu pensar o processo de alfabetização de forma diferente do modelo preconizado nas cartilhas?	Total	%
Sim	92	92%
Não	8	8%

Fonte: Pesquisa de Campo

Os resultados expressos no quadro acima indicam que 92% dos alfabetizadores afirmaram que a formação inicial contribuiu para um novo olhar sobre o processo de alfabetização. Sem dúvida, essa resposta vai de encontro aos objetivos da proposta de formação defendida pelo Programa, que é justamente a de contribuir na edificação de um novo paradigma sobre o processo de ensino e aprendizagem e mais especificamente numa nova concepção sobre alfabetização, que deve possibilitar aos alfabetizadores uma visão de aprendizagem entendida como construção de significados e ensinar como criação de condições para que essa construção ocorra.

As respostas dadas pelos alfabetizadores nos permitem inferir que as estratégias usadas pela equipe pedagógica do Programa em analisar as correntes pedagógicas empirista e construtivista e as propostas de alfabetização subjacentes a essas teorias provocaram algum impacto nas representações dos alfabetizadores provenientes, como afirma Tardif (2007), em experiências familiares, escolares e profissionais, apoiadas em saberes derivados do senso comum. O conhecimento implica em estabelecer relações de sentido, portanto deve partir das experiências vividas e conhecidas.

Quadro 10

A análise das diversas produções realizadas pelos egressos do Programa apresentando suas hipóteses acerca da escrita lhe permitiu achar que era possível iniciar o processo de alfabetização considerando as hipóteses dos alunos?	Total	%
Sim	88	88%
Não	12	12%

Fonte: Pesquisa de Campo

Quando questionados sobre a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização tomando como ponto de partida as hipóteses dos alunos, um percentual de 88% dos alfabetizadores afirmaram que sim. Na formação inicial, a equipe pedagógica apresenta os níveis conceituais de leitura e de escrita descritos por Ferreira e Teberosky (1999) e as intervenções didáticas para cada nível. Além disso, são apresentadas várias escritas de alunos que cursaram o programa em anos anteriores, para que os alfabetizadores possam se convencer de que essas hipóteses também ocorrem em alunos adultos.

Quadro 11

Você conseguiu após a formação inicial colocar em prática os conhecimentos adquiridos acerca da teoria da Psicogênese da língua escrita?	Total	%
Sim	51	51%
Não	5	5%
Parcialmente	44	44%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que se refere à aplicabilidade dos conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita, 51% dos alfabetizadores declararam sentirem-se capazes, após a formação inicial, de aplicar esses conhecimentos e um percentual de 44%, de que poderiam aplicar de forma parcial, seguidos de 3% que disseram não terem usado na prática os conhecimentos em questão.

A análise desses dados nos permite deduzir que este é um dos conteúdos trabalhados nas formações do **Programa** que impõe uma certa dificuldade aos alfabetizadores. Ao analisar os relatos e registros das atividades escritas apresentadas pelos alfabetizadores, a equipe percebe a dificuldade dos professores em elaborar atividades para cada nível. De fato, os alfabetizadores conseguem inicialmente usar os conhecimentos acerca da Psicogênese na avaliação diagnóstica, propondo algumas atividades voltadas para o reconhecimento das letras e construção da estabilidade da escrita por meio dos exercícios com os nomes dos alfabetizandos, mas no decorrer das outras formações, os mesmos professores, por meio dos relatos apresentados nas oficinas, acabam demonstrando tal dificuldade em dar continuidade ao trabalho.

Esse fato em especial, remete ao que Carvalho (2009) destaca mais especificamente sobre os pressupostos da Psicogênese, afirmando que o estudo do construtivismo, como teoria, demanda tempo e reflexões constantes de forma a possibilitar aos alfabetizadores a transferência de tais fundamentos para a prática da sala de aula.

Outro fator que deve exercer influência sobre a aplicabilidade desses conhecimentos pode estar relacionado à questão do tempo levantada por Soares (2008), que implica na conciliação da perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita com as condições objetivas de fixação de tempo para que a aprendizagem ocorra. O curso de alfabetização do **Programa** tem duração de seis meses e foi possível perceber, por meio da fala dos professores, uma preocupação em alfabetizar os alunos nesse tempo relativamente curto.

Quadro 12

Caso a resposta tenha sido positiva, as hipóteses apresentadas pelos alunos lhe convenceram de que é possível realizar uma prática diferente na alfabetização?	Total	%
Sim	95	95%
Não	05	5%

Fonte: Pesquisa de Campo

Com relação a essa questão, 95% dos alfabetizadores afirmaram ser possível realizar uma prática de alfabetização de acordo com a perspectiva psicogenética. Entretanto, conforme comentado anteriormente, por mais que as hipóteses apresentadas tenham revelado na prática de sala de aula o que aponta a teoria, muitos professores não deram, no decorrer do curso de alfabetização, continuidade às atividades de intervenções didáticas, conforme aponta o quadro 11, cujas respostas dos alfabetizadores indicaram que 49% usou de forma parcial os estudos acerca da teoria da Psicogênese e 5% afirmaram não. Além dos fatores citados na análise do quadro de número 11, permito-me considerar que, outro fator que pode eventualmente justificar a descontinuidade do desenvolvimento das atividades voltadas para os níveis conceituais de leitura e de escrita pode estar associada às concepções que os professores têm sobre o que é ensinar e aprender. Para Tardif (2007), os saberes que derivam das experiências escolares e familiares são tão fortes e possibilitam uma imersão formadora capaz de consolidar certezas sobre o que é ensinar e aprender.

O conhecimento é um ir e vir de circunstâncias que, em boa verdade, não exigem a existência de uma escola para que haja aprendizado, experiência, portanto, que a vida traz, exista ou não a escola e, nessa circunstância, poderíamos navegar com Paulo Freire, quando nos afirma que "... toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituíam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta" (1994, p.15).

Outro aspecto que pode justificar essa questão diz respeito ao processo de apropriação numa visão construtivista. De acordo com os pressupostos piagetianos, conhecer implica em constantes regulações internas e muitas vezes, diante do novo, nossas estruturas cognitivas resistem em assimilar o objeto. Essa assimilação demanda tempo e possibilidades de reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, pois como assinala Warchauer (2001), nesta era paradigmática em que vivemos, a aprendizagem deve ser concebida com um processo dialético de assimilação-acomodação em que o organismo vai construindo cada vez mais estruturas cognitivas complexas de forma a se adaptar às novas informações.

Quadro 13

As estratégias utilizadas nas formações sobre as questões relacionadas ao letramento e sobre leitura lhe permitiram pensar a alfabetização de forma contrária às concepções que você tinha?	Total	%
Sim	65	65%
Não	7	7%
Um pouco	17	17%
Já tinha conhecimento	11	11%

Fonte: Pesquisa de Campo

Sobre as estratégias formativas usadas para a compreensão de leitura numa perspectiva construtivista, 65% do público investigado afirmou que passou a refletir sobre a leitura de uma forma contrária às concepções que já tinham.

Os dados acima correspondem à expectativa da equipe de contribuir na edificação de uma concepção de leitura, como afirma Solé (1998), de construção de significados, devendo ser adotada e desenvolvida antes dos alunos lerem convencionalmente. Essa nova visão possibilita aos alfabetizandos, não somente participarem efetivamente de práticas letradas exigidas na sociedade mas, sobretudo, favorecem um entendimento de mundo e,

como aponta Freire (2008), em uma força capaz de transformar a realidade na qual esses educandos estão inseridos.

Quadro 14

A proposta metodológica do Programa oportuniza uma prática contrária ao ensino cartilhado. Enumere por ordem de dificuldade os aspectos da metodologia de Heloísa Vilas Boas que demandaram mais esforços para serem colocados na prática.	Total	%
Produção do tema	14	14%
Gradação dos fonemas e grafemas para a escolha da palavra- chave	55	55%
Desenvolvimento das etapas	31	31%

Fonte: Pesquisa de Campo

O quadro acima mostra que 55% dos alfabetizadores assinalaram que o conteúdo correspondente à gradação dos fonemas e grafemas para a escolha das palavras-chave é um dos aspectos da metodologia que mais impuseram dificuldades de compreensão, seguidos do aspecto referente ao desenvolvimento das etapas com 31%. Essa resposta vai de encontro aos resultados analisados no documento Espaço do alfabetizador, onde os professores registram as palavras selecionadas para cada mês e as etapas da metodologia. A partir da análise desses registros, a equipe organiza oficinas que possam ajudar os professores a desenvolverem com mais segurança seu trabalho.

É importante ressaltar que as estratégias usadas na formação são organizadas com base nas necessidades e dificuldades apresentadas no decorrer do processo e, sendo a alfabetização uma tarefa complexa, que envolve a contribuição de várias áreas de conhecimento, nesse caso especificamente da linguística, a equipe pedagógica, detectando essa dificuldade, convidou um especialista nessa área do saber para dar um suporte teórico

necessário aos alfabetizadores sobre o conteúdo em questão. A perspectiva de reflexão-ação-reflexão adotada pela equipe constitui-se em um círculo de mudanças e estratégias que têm início pela reflexão que a própria equipe faz do trabalho desenvolvido nas formações.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao registro da prática por meio do instrumento citado. A prática do registro, o desenvolvimento de oficinas e espaços destinados aos relatos dos alfabetizadores permitem aos educadores compreenderem os fundamentos de suas práticas, confrontando as teorias com seu fazer em sala de aula.

Quadro 15

A concepção de alfabetização do Programa é pautada também nos pressupostos freirianos que sinalizam que a alfabetização de adultos deve implicar em um ato político, ato este que pressupõe uma prática dialógica e participativa. Você conseguiu na prática oportunizar espaços para a escuta e discussão acerca dos problemas do contexto dos alunos?	Total	%
Sim	88	88%
Não	1	1%
Parcialmente	11	11%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que diz respeito à utilização do diálogo como ferramenta para o desenvolvimento de uma prática de alfabetização de adultos participativa, entendida como um ato político na medida em que oportuniza a tomada de consciência dos alunos por meio das discussões dos problemas que fazem parte de sua realidade existencial, 88% dos alfabetizadores apontaram que conseguiram oportunizar espaços favoráveis a essa prática. Esses dados ganham legitimidade na resposta dada pelos alfabetizadores ao afirmarem que a

motivação para serem alfabetizadores está relacionada ao desejo de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos e, ainda, por meio das observações feitas nas salas de aula. Os alfabetizadores demonstraram segurança ao conduzirem as discussões sobre as temáticas selecionadas para serem abordadas com os alunos.

Uma prática dialógica e participativa somente é possível se as práticas formativas oportunizarem o rompimento do círculo transmissão-escuta e favorecerem uma vivência contrária aos modelos de formação disciplinar e aplicacionista tradicionalmente difundidos. Propor uma nova concepção sobre ensino e aprendizagem nas formações pressupõe viver inicialmente esse processo de inclusão das experiências construídas fora e dentro das salas de aula dos professores, pois, como destaca Perrenoud (2002), o professor reflexivo, ao ingressar em um ciclo de formação, deve ter espaço para relatar suas experiências e dialogar com outros profissionais.

Quadro 16

Ao iniciar a sua prática enquanto alfabetizador, você percebeu influência das experiências pelas quais você foi alfabetizado, procurando utilizar esses conhecimentos na prática, recorrendo a estratégias ou exercícios provenientes das cartilhas?	Total	%
Sim	29	29%
Não	24	24%
Algumas vezes	47	47%

Fonte: Pesquisa de campo

A resposta à questão sobre a influência das experiências escolares no desenvolvimento da prática demonstrou que um percentual de 29% de alfabetizadores admitiram que chegaram a usar esses conhecimentos na prática e, ainda, um número bem significativo de 47% declararam terem usado parcialmente os conhecimentos provenientes das cartilhas.

Esses dados convergem para as idéias de Tardif (2007), ao afirmar que os saberes experienciais não são baseados unicamente no trabalho em sala de aula, mas também nas

preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas em sua história escolar. Podemos relacionar a utilização desses conhecimentos ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Os exercícios cartilhados usados de forma frequente ou parcial pelos professores estão muito presentes nas suas representações sobre alfabetização. No entanto, os números que indicam que 29% não fez uso dessa prática, juntamente com os 47% que fizeram uso parcialmente, nos permitem inferir que esse *habitus* é, de fato, como aponta Bourdieu (2003), um sistema aberto e que pode ser reestruturado mediante novas experiências.

Nesse sentido, é importante resgatarmos as ideias de Perrenoud (2002) ao afirmar que a prática reflexiva do professor deve ser completada com um diálogo com esse *habitus* de forma a orquestrá-lo. Ao relatar suas experiências e estratégias usadas em sala de aula, os alfabetizadores vão gradativamente tomando consciência de suas ações e mobilizando os conceitos provenientes das teorias com as práticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

Quadro 17

As estratégias usadas nas formações continuadas como vídeos, grupos de estudo e oficinas oportunizaram um maior entendimento sobre as temáticas abordadas na formação inicial?	Total	%
Sim	95	95%
Não	0	0%
Parcialmente	5	5%

Fonte: Pesquisa de campo

Quanto às formações continuadas, 95% dos alfabetizadores admitiram que as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica do **Programa** possibilitaram uma maior compreensão sobre os conteúdos abordados na formação inicial e apenas 5% dos alfabetizadores disseram que não. O número expressivo de alfabetizadores sinaliza que a aderência entre teoria e prática depende de uma capacitação teórica contínua de maneira a

contribuir para que esses educadores possam, a partir da interpretação que fazem das teorias, reconstruírem seu fazer pedagógico.

Quadro 18

Os momentos destinados à leitura, oficinas e troca de experiências provocaram algum impacto acerca das suas concepções sobre alfabetização, permitindo com que você colocasse esses conhecimentos em prática?	Total	%
Sim	85	85%
Não	5	5%
Parcialmente	10	10%

Fonte: Pesquisa de Campo

Mais uma vez, os alfabetizadores sinalizaram positivamente ao fato das formações continuadas terem promovido um impacto sobre suas concepções acerca da alfabetização. Um percentual de 85% de professores afirmou que sim, seguidos de 10% e 5% que não e parcialmente, respectivamente. Os dados citados demonstram que uma formação docente fundamentada nos pressupostos construtivistas de valorização e inclusão da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo pode efetivamente contribuir para a percepção do que defende Guedin (2010), de que teoria e a prática constituem dois lados de uma mesma moeda, destacando a necessidade de estabelecer relações entre as experiências vividas e a interpretação das teorias no contexto da prática.

Quadro 19

Seus alunos adultos apresentaram resistência para aceitar uma nova maneira de alfabetizar?	Total	%
Sim	19	19%
Não	42	42%
Um pouco	39	39%

Fonte: Pesquisa de Campo

As concepções sobre ensino e aprendizagem fazem partes do *habitus* pesquisado por Bourdieu (2003). Como um sistema de disposições duradouras, influenciam diretamente nossas inclinações para perceber e pensar e podem, em função de serem disposições interiorizadas, apresentar resistência para aceitar uma nova leitura sobre a forma de condução das relações entre professor e aluno. Dessa forma, consideramos pertinente investigar se os alunos mostraram dificuldades em aceitar um modelo diferente de alfabetização. Os dados indicam que 19% afirmaram que sim e 39% assinalaram que os alunos apresentaram um pouco de resistência.

As respostas convergem para as ideias de Tardif (2007), que afirma que a aprendizagem e o ensino são construções sociais legitimadas por um determinado contexto cultural, daí a importância das práticas formativas edificarem e legitimarem um novo paradigma sobre a condução do processo de alfabetização que considere os professores e alunos não como simples receptores de informações, mas como sujeitos ativos que pensam sobre o objeto a ponto de transformá-lo.

Quadro 20 - Responderam 83 pessoas

Em caso de sim ou pouco, essa resistência fez com que você recorresse aos exercícios de cartilha?	Total	%
Sim	11	13,25%
Não	39	46,98%
Algumas vezes	33	39,75%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que se refere à utilização dos exercícios cartilhados, mediante a resistência dos alunos, um percentual de 13, 25% dos alfabetizadores admitiram que fizeram uso desse tipo de atividades, seguidos de 39, 75% que assinalaram que algumas vezes recorreram a esses exercícios. A soma desses dois números corresponde a 53%, o que indica que um pouco mais da metade do público investigado utilizou os exercícios cartilhados no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Os dados apresentados permitem inferir que a apropriação dos pressupostos teóricos de uma nova concepção de alfabetização é um processo lento e que demanda de fato de constantes reflexões sobre o fazer em sala de aula e de estudo das teorias subjacentes a esse fazer. A utilização de exercícios contrários aos fundamentos da Proposta pedagógica do **Programa** seja de forma esporádica ou não, reforçam as ideias de Perrenoud (2002) de que as repetições parciais de nossas vivências como alunos estão presentes em nossas vidas e que uma prática reflexiva é eficaz no sentido de promover um ajuste dessas ações.

Quadro 21

Quais os conhecimentos que você considera mais importante para a atuação profissional e que servem de referência para o desenvolvimento de seu trabalho?	Total	%
Os conhecimentos adquiridos por meio das teorias apresentadas e estudadas nas formações	8	8%
Os conhecimentos desenvolvidos no exercício da prática	5	5%
Os dois conhecimentos	87	87%

Fonte: Pesquisa de Campo

Quando questionados sobre os conhecimentos mais importantes para o desenvolvimento de sua prática e que servem de referência para o desenvolvimento das atividades, um número significativo de alfabetizadores, correspondendo a 87% do grupo investigado indicou que os conhecimentos provenientes da teoria e da prática tem um mesmo peso. Essa questão em especial vai de encontro aos objetivos da formação do **Programa** de contribuir para a aderência entre teoria e prática. A reflexão epistemológica favorece a reconstrução da prática e de novos conhecimentos nascidos das experiências vividas tendo, portanto, o crivo da prática, pois como refere Freire (1996), o ensino deve conduzir para a produção de novos conhecimentos, sendo necessário, assim, disponibilizar momentos para a teorização da prática. Para a superação da dicotomia teoria e prática, é preciso entender, como assinala Morin (2008), que o conhecimento só é conhecimento se as informações puderem ser relacionadas e inseridas em um determinado contexto.

Quadro 22

Assinale, dentre as estratégias utilizadas nas formações, a que mais lhe ajudou a melhorar sua prática.	Total	%
Leitura de textos	15	15%
Aula expositiva	9	9%
Oficinas	11	11%
Socialização de experiências	32	32%
Registro nas fichas de nominadas Espaço do Alfabetizador	9	9%
Construção coletiva do plano de aula	24	24%

Fonte: Pesquisa de Campo

O quadro acima demonstra que, dentre as estratégias usadas pela equipe pedagógica do **Programa** nos encontros de formação, 32% dos alfabetizadores indicaram que os momentos destinados à socialização de experiências foram os que mais contribuíram para a melhoria da prática. Essa opção conduz para o destaque dado no quadro teórico da pesquisa em questão e para a perspectiva sóciointeracionista adotada no **Programa** de que o conhecimento implica em ação partilhada e de que é justamente através dos outros, das interações sociais estabelecidas entre seus pares que o conhecimento vai sendo construído.

Quadro 23

Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após as formações do Programa?	Total	%
Ótima	31	31%
Boa	61	61%
Razoável	7	7%
Regular	1	1%

Fonte: Pesquisa de Campo

A avaliação dos alfabetizadores sobre sua prática após as formações indicou que 61% dos alfabetizadores, seguidos de 31%, consideraram respectivamente como boa e ótima. Os dados indicam que as estratégias usadas pela equipe influenciaram positivamente para as representações dos professores numa perspectiva construtivista de alfabetização.

Quadro 24

Você pretende, caso prossiga sua experiência em alfabetização, aplicar os conhecimentos que você adquiriu nas formações do Programa com os alunos do ensino regular?	Total	%
Sim	98	98%
Não	2	2%

Fonte: Pesquisa de Campo

Como um dos objetivos perseguidos por qualquer instituição formativa é o de levar a sua formação a ser aceita e utilizada, não deixa de ser do interesse do **Programa** que a formação para a prática da alfabetização seja estendida aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e das séries iniciais de turmas do ensino regular das escolas públicas, posto que ainda é um grande desafio alfabetizar os alunos, principalmente as crianças na idade adequada. Os alunos provenientes das classes sociais mais baixas possuem um contato mais

restrito com a cultura letrada e a proposta metodológica adotada pelo **Programa** constitui-se em uma alternativa para os alfabetizadores. Com base nessa questão, foi possível concluir que 98% dos alfabetizadores disseram querer aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações para suas posteriores experiências em outro âmbito de ensino.

Quadro 25

Em caso positivo, assinale os conhecimentos que você sente-se capaz de aplicar:	Total	%
Conhecimentos acerca de uma nova concepção de aprender e ensinar dentro de uma perspectiva construtivista e sóciointeracionista de educação.	57	30,31%
Conhecimentos relacionados à Psicogênese da língua escrita	21	11,17%
Conhecimentos relacionados às etapas metodológicas de Heloisa Vilas Boas	48	25,54%
Conhecimentos relacionados às ideias de Paulo Freire sobre os temas geradores e uma perspectiva dialógica em sala de aula	62	32,98%

Fonte: Pesquisa de Campo

No que diz respeito aos conhecimentos que os alfabetizadores sentem-se seguros para o desenvolvimento de sua prática, os conhecimentos relacionados às ideias de Paulo Freire com os temas gerados e uma perspectiva dialógica nas relações com os alunos, representaram 32,98%, seguido com um percentual bem próximo de 30,31% para uma nova concepção sobre aprendizagem fundamentada nos pressupostos piagetianos e Vygotskianos.

Esses dados indicam que as práticas vivenciadas nas formações, nas quais os professores foram considerados sujeitos no processo de aprendizagem, tendo espaços para relatarem suas experiências foram determinantes para uma maior segurança no trabalho de sala de aula.

A metodologia de Heloisa Vilas Boas correspondeu a 25, 54% do conhecimento assinalado pelos alfabetizadores. Por meio dos relatos orais e escritos e análise do desenvolvimento das etapas e seleção de palavras-chave desenvolvidos nas oficinas das formações, pudemos constatar que os alfabetizadores realmente ainda apresentavam dificuldades na compreensão de algumas etapas. Portanto, há, de fato, uma proximidade entre o que foi observado e analisado e as respostas assinaladas.

O conhecimento sobre a Psicogênese da língua escrita foi o menos votado pelos alfabetizadores, representando 11,17%. Esse, como dito anteriormente, constituiu-se em um dos conteúdos que a equipe já havia detectado por meio das oficinas e análise das produções como o que impôs maior dificuldade de entendimento por parte dos alfabetizadores.

É importante comentar que o total apresentado corresponde a 188, posto que nessa questão especificamente comportaria mais questões a serem assinaladas, o que justifica um número acima dos 100 alfabetizadores pesquisados.

6.2 Análise de Entrevistas

Objetivando estabelecer uma relação com as opiniões expressadas pelos professores mediante a aplicação do questionário, achei que seria interessante realizar uma entrevista com as componentes da equipe pedagógica do **Programa** da qual faço parte. Foram feitas três perguntas e transcrevemos a seguir partes da entrevista e as categorias levantadas;

- Contribuição da formação na perspectiva reflexão-ação-reflexão para a aderência entre teoria e prática;
- Conteúdo trabalhado nas formações de maior dificuldade de compreensão;
- Avaliação das estratégias usadas para uma maior compreensão dos conteúdos.

6.2.1 Contribuição da formação na perspectiva reflexão-ação-reflexão para a aderência entre teoria e prática

No que diz respeito à contribuição da formação adotada pelo **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre a prática e como um caminho para a superação da racionalidade técnica, visando a adesão entre teoria e prática, as colegas de formação corroboram as respostas dadas pelos alfabetizadores, dos quais 92% afirmaram que passaram, a partir da formação inicial, a pensar o processo de alfabetização de maneira contrária às suas representações anteriores e dos quais ainda, 98% assinalaram que usariam os conhecimentos e experiências adquiridas na formação no ensino regular. As entrevistadas reforçam as ideias de Tardif (2007), que afirma que os cursos de formação para o magistério organizados de acordo com o modelo aplicacionista do conhecimento não levam em consideração as representações dos professores sobre o que é ensinar e aprender e isso, é claro, dissocia a teoria da prática. As respostas convergem para a necessidade de inclusão dos saberes dos alfabetizadores como uma maneira de rompimento de práticas *domesticadoras* e lineares.

A resistência diante de novos conhecimentos e a mudança para uma nova prática referida por uma das entrevistadas remete às afirmações de Sacristán (2010), sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu (2003), ao afirmar que o *habitus* é costume, mas também é continuidade social, sendo capaz de produzir outras práticas diferentes.

Seguem abaixo os relatos transcritos:

Formadora 1 - *A formação do PLRF (Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro) coube propiciar aos educadores situações didáticas que levassem em conta as capacidades dos alfabetizandos, propiciou desde o início do processo oportunidades para que eles mostrassem o que já sabiam e aquilo que precisavam ou desejavam saber. Proporcionou desafios e ampliou os recursos disponíveis para que pudessem superar as dificuldades por vezes encontradas nas etapas seguintes quando eram trabalhados os passos metodológicos da proposta.*

Formadora 2 - *As formações do Reescrevendo possibilitaram ao alfabetizador uma reflexão sobre sua prática, contribuindo para a construção de uma prática reflexiva e consciente, tendo como base o diálogo e consequentemente o rompimento com uma educação linear que não leva em consideração o saber prévio dos sujeitos envolvidos. Através das*

formações os alfabetizadores tiveram a oportunidade de vivenciar um novo fazer pedagógico e de discutir o contexto dos alunos a fim de possibilitar a compreensão do universo que estes vivem.

Formadora 3 - *Os pressupostos metodológicos da Professora Heloisa Vilas Boas – adotados pelo **Programa** são pautados nos fundamentos filosóficos de Paulo Freire, no qual, deve ser levando em conta o saber acumulado do aluno. Trata-se de uma alfabetização baseada no diálogo a partir de conhecimentos já consolidados no dia a dia dos alfabetizandos. Esta proposta metodológica implementada pelo **Reescrevendo** se distancia de uma alfabetização cartilhada que predominou por muito tempo entre os alfabetizadores. Ao sugerir sequências de etapas, aos poucos os alunos vão interagindo com o educador, na construção do texto coletivo, na seleção das palavras-chave, entre outras atividades, que proporcionam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita não apenas na perspectiva de alfabetizar e sim letrar. Ainda na perspectiva da reflexão-ação-reflexão dos alfabetizadores, sempre houve uma preocupação com o compromisso político, social e ambiental dos mesmos, levando em conta a especificidade geográfica de nossa região e o perfil do homem amazônico envolvido direta e indiretamente com as nossas riquezas naturais, tais, como: caça, pesca, extrativismo entre outras. Cabe ao educador estar comprometido com os interesses dos alunos, e é no espaço das formações que se reforça e se consolida tal compromisso.*

Formadora 4 - *A formação desencadeou reflexões acerca do fazer pedagógico desse alfabetizador, levando-o, de certa forma, a mudar sua prática e a compreender os pressupostos que sustentam e que são a base do **Programa**.*

Sem lugar a dúvida, esse processo de reflexão-ação-reflexão, possibilitou e facilitou a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos por parte dos alfabetizadores, uma vez que é consequência natural do trabalho empreendido e isso acontece gradualmente durante as formações, sendo perceptível na nova postura assumida e dos reflexos na prática cotidiana desses alfabetizadores.

Durante as formações, observávamos algumas resistências por parte dos alfabetizadores, aqueles que tinham uma postura tradicional. No entanto, percebemos que no

decorrer do curso, estes apresentavam mudanças significativas nas suas posturas assim, fica comprovado que as formações favorecem o aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos e o refazer das práticas dos alfabetizadores.

*Enfim, apesar da metodologia do **Programa** ser bastante complexa, porque envolve uma série de outros pré-requisitos para melhor compreendê-la, percebemos no decorrer das formações, que alguns alfabetizadores superavam essas dificuldades, conseguiam desenvolvê-la e obter resultado satisfatório com sua turma.*

6.2.2 Conteúdo trabalhado nas formações de maior dificuldade de compreensão

As respostas dadas pelas formadoras da equipe do **Programa** reforçam os dados demonstrados no questionário, nas análises feitas nas fichas de acompanhamento e nas observações realizadas nas oficinas de que o desenvolvimento das etapas metodologia e os conhecimentos sobre a Psicogênese da língua escrita consistiram nos conteúdos que mais impuseram dificuldades de compreensão por parte dos alfabetizadores.

Os relatos abaixo exemplificam essa afirmativa:

Formadora 1 - *A dificuldade não pode ser analisada de forma isolada. Nossos professores padeceram de uma deficiência em suas formações inicial e continuada para professores ao longo de décadas, com metodologias que sempre priorizaram a codificação e decodificação dos símbolos da leitura e escrita com desprezo à leitura de mundo dos alfabetizandos. Lidar com uma concepção de alfabetização construtivista baseada na psicogênese da leitura e escrita foi para esses educadores um desafio. No PLRF, partimos da concepção de educação em sua totalidade, com suas diversas funções (representação, expressão, comunicação e leitura de mundo) e suas quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever), evidenciando ainda, que a concepção de que trabalhar a leitura de textos implica considerar também a leitura de um modo geral que, como afirma Freire (1996), implica em partirmos da leitura de mundo que o alfabetizando traz consigo, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades para receber, interpretar, discriminar e julgar a informação recebida e ARGUMENTAR, base fundamental de todo pensamento analítico e crítico. Portanto, a partir do momento que o educador adquiria uma nova concepção de alfabetização o momento mágico acontecia e sua criatividade não tinha limites.*

Formadora 2 - *As etapas da metodologia*

Formadora 3 - *A maior dificuldade encontrada foi no processo de entendimento dos passos metodológicos da proposta da Prof^a. Heloisa, pois, se faz necessário a compreensão básica do processo linguista de nossa gramática, grande parte dos professores não tem essa formação na academia, pois é uma especificidade do curso de Letras.*

Formadora 4 - *Psicogênese da leitura e da escrita.*

O relato da formadora 1 destaca a importância discutida no decorrer da pesquisa de que o processo de alfabetização deve implicar em uma prática que considere a aprendizagem da língua escrita a partir do aluno que aprende e de que a leitura não consiste apenas nas práticas de decodificação. Ler é compreender o mundo, é saber posicionar-se criticamente frente a textos lidos e discutidos na sala de aula.

6.2.3 Avaliação das estratégias usadas para uma maior compreensão dos conteúdos

Sobre a avaliação das estratégias organizadas pela equipe com base nas dificuldades apresentadas pelos alfabetizadores, as colegas formadoras acreditam que foram eficazes na medida em que eram planejadas a partir da análise da prática desenvolvida, considerando o contexto no qual esses alfabetizadores estavam inseridos, estimulando a problematização e a troca de experiências. Esses aspectos reportam as ideias de Tardif (2007) apresentadas na pesquisa de que as teorias do saber ou do conhecimento só ganham legitimidade se existirem através de um sistema de prática e de atores que as produzem e assumem. As respostas convergem também para o diálogo defendido por Santos (2009) entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente da cultura cotidiana como um caminho para uma nova racionalidade.

Formadora 1 - *Acredito que as estratégias adotadas nas formações possibilitaram uma superação das dificuldades encontradas pelos professores. É importante considerar que, no contexto das formações, as estratégias são essenciais se partirmos do pressuposto que, em uma sociedade letrada na qual vivemos, a leitura e a escrita organizam as diferentes situações do cotidiano. E para alfabetizar/escolarizar jovens e adultos é necessário reconhecer o movimento histórico das pessoas inseridas no processo, estimulando*

problematizações tais como: quem é o adulto não escolarizado? Quais são suas experiências? Em que trabalham? Os conhecimentos prévios dos alunos são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Formadora 2 - *Nas formações inicial e continuadas, os alfabetizadores tiveram a oportunidade de participar de oficinas que contemplavam os passos metodológicos, nas quais a equipe pedagógica fazia as intervenções necessárias, possibilitando aos mesmos, mudanças gradativas de suas concepções acerca de alfabetização. No entanto, no momento de aplicá-los na prática as dificuldades surgiam, visto que esse novo fazer pedagógico implica na quebra de paradigmas de práticas arraigadas.*

Formadora 3 - *A equipe formadora preocupada em contribuir com a superação dessas dificuldades, convocava um especialista na área de linguista, que de forma satisfatória elaborava oficinas com o objetivo de interagir com o grupo de alfabetizadores, esclarecendo as dúvidas acerca da proposta metodológica adotada pelo **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**.*

Formadora 4 - *As formações tinham esse caráter de propor ao alfabetizador participar, trocar experiência, experimentar, exercitar levando-o a minimizar suas dúvidas e dificuldades, até porque as estratégias utilizadas convergiam para isso. Assim sendo em minha avaliação ajudaram na compreensão dos conteúdos*

Conforme as respostas dadas pelos alfabetizadores no questionário aplicado, mediante a aplicação e análise do material coletado, por meio das observações realizadas em sala de aula e durante as formações e ainda pelos relatos apresentados pelas formadoras da equipe do PLRF, a perspectiva de formação e proposta pedagógica do **Programa** em questão têm favorecido a consolidação de um novo olhar sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos e a edificação de uma nova prática docente que tome como ponto de partida os saberes dos educandos e educadores. Os pressupostos construtivistas e sóciointeracionistas que sustentam as ideias e práticas desenvolvidas na sala de aula e nas formações, gradativamente permitem com que os alfabetizadores entendam, como assinala Pimenta (2010), que a prática docente pressupõe trabalho coletivo, compromisso mútuo e reconhecimento do ato político subjacente a esse fazer. A aderência entre teoria e prática

implica efetivamente numa postura reflexiva por parte dos professores, sendo necessário mobilizar condições favoráveis para a adesão desse exercício de reflexão-ação-reflexão sobre a prática. Para tanto, é essencial como assinala Perrenoud (2002), que as formações alternem desde o início uma forte articulação entre teoria e prática, promovendo a inclusão e valorização dos saberes experienciais dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta a trajetória de nossa pesquisa que teve como objetivo buscar as concepções e práticas dos alfabetizadores do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** da Universidade do Estado do Amazonas, verificando se as formações inicial e continuadas têm possibilitado a aderência entre teoria e prática educativa.

Nossa pesquisa apresentou inicialmente os caminhos que a formação docente tem percorrido e as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes a essas propostas de formações, destacando a racionalidade técnica que caracteriza esses modelos e a exclusão dos saberes dos professores. Também fez parte desse trabalho um estudo sobre o conceito de conhecimento na dinâmica do processo ensino e aprendizagem e as contribuições de Piaget e Vygotsky na edificação de uma nova prática pedagógica que responda às questões de nosso tempo, permitindo que professores e alunos sejam, de fato, sujeitos nas relações educativas.

A partir desse ponto, buscamos analisar o estudo de Tardif (2007) sobre os saberes experienciais dos professores, relacionando esses saberes com o conceito de *habitus* de Bourdieu (2003) e a importância da prática reflexiva do professor discutida por Perrenoud (2002), como um caminho para o diálogo entre teoria e prática.

Ao se propor um estudo sobre formação de alfabetizadores, fez-se necessário, além de pensar em um modelo formativo de inclusão da subjetividade desses sujeitos, discutir também os conhecimentos necessários ao desenvolvimento dessa prática. Nesse sentido, achamos pertinente analisarmos as contribuições de Emília Ferreiro (1999), que possibilita, por meio de sua teoria, pensar o processo de apropriação da língua escrita do ponto de vista do aluno. A importância de alfabetizar letrando e o conceito de leitura numa perspectiva construtivista, como mecanismos para a inserção dos alfabetizandos no contexto de uma sociedade que demanda a cada dia novas competências e que lhes permite o exercício efetivo da cidadania, também foram conhecimentos que consideramos importantes para serem discutidos. Foi apresentado, ainda, na pesquisa, a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas (1999) que traduz-se em uma nova alternativa didática para a alfabetização, cujas bases e etapas correspondem à perspectiva epistemológica defendida na dissertação.

Todos os fundamentos expostos convergem para os pressupostos que sustentam a experiência de formação de alfabetizadores do **Programa** e a proposta pedagógica adotada. Experiência que serviu de inspiração, inquietação e fonte de ideias para a construção desta dissertação.

A análise dos resultados me permite inferir que, de fato, o modelo de formação desenvolvido pelo **Programa** tem possibilitado aos alfabetizadores pensar a alfabetização de forma contrária às práticas tradicionalmente difundidas e a atribuir valores equivalentes aos conhecimentos provenientes das teorias e aqueles nascidos das experiências vividas. A atribuição desses valores semelhantes sobre os conhecimentos teóricos e práticos envolveu não apenas o grupo de alfabetizadores, mas também as formadoras, posto que também vivenciei esse exercício crítico e reflexivo de nossas práticas, demandando o movimento dialético de pensar sobre o nosso trabalho enquanto formadoras a cada encontro com os alfabetizadores, buscando sempre planejarmos os momentos de formação, com base nos interesses, dificuldades e necessidades dos alfabetizadores.

Assim sendo, neste momento, acho ser conveniente tecer algumas considerações derivadas da minha experiência como formadora durante 5 anos desse **Programa**. Ao dialogar com os professores durante os encontros de formação, ao observar suas práticas em sala de aula e analisar os documentos de monitoramento da ação e produções dos alfabetizandos, tive a oportunidade de presenciar um grande esforço por parte dos alfabetizadores em se apropriarem dos conteúdos discutidos nas formações. No entanto, muitas vezes, por insegurança, por falta de fundamentos e principalmente por conceitos já concebidos sobre alfabetização, tendiam algumas vezes a realizarem atividades opostas às defendidas na formação.

Todavia, era com muita satisfação que, após a realização das oficinas e socialização de experiências podia perceber um amadurecimento por parte dos alfabetizadores sobre os fundamentos da proposta pedagógica. De fato, os fundamentos filosóficos sustentados nas ideias forças de Paulo Freire (1996) que conduzem para uma prática dialógica e participativa foi uma das posturas mais bem desenvolvidas pelos alfabetizadores, revelando o potencial criador desses profissionais, que traziam para as formações relatos de experiências criativas e bem sucedidas realizadas pelos alfabetizandos. Muitas dessas experiências foram utilizadas

como exemplos para alfabetizadores de outros municípios e utilizadas nas mostras sobre práticas formativas e alfabetização, das quais o **Programa** participou.

A perspectiva psicogenética defendida pelo **Programa** provocou realmente dificuldades de compreensão. No entanto, as atividades didáticas iniciais elaboradas e desenvolvidas pelos professores demonstraram que é possível, com um tempo maior, oportunizar um estudo mais profundo sobre esta teoria, de forma a permitir com que os professores realizem com mais segurança essa prática tão complexa.

Quanto aos fundamentos metodológicos e considerando que as estratégias eram propostas a partir das necessidades dos alfabetizadores, foi possível perceber que gradativamente as etapas da metodologia ficavam mais claras. Ao perceber as dificuldades para a seleção das palavras-chave, atendendo à gradação dos fonemas e grafemas de acordo com os critérios de produtividade, alternância e complexidade, a equipe organizava oficinas destinadas à seleção das palavras, à produção coletiva do texto e ao desenvolvimento das etapas. Ao vivenciarem esses momentos nas formações continuadas, os alfabetizadores iam recriando os saberes da prática e articulando-os com as teorias.

É importante, nesse contexto, refletir que um modelo de formação calcado na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre o fazer pedagógico e que promova a inclusão e valorização dos professores, não pode ser de forma alguma engessado e reproduzido como receita para outras instâncias. Deve sim, servir de referência para o desenvolvimento de outras práticas formativas, considerando, sobretudo, o contexto sociocultural do público a ser atendido, valorizando as especificidades de cada grupo e as lacunas a serem preenchidas.

A pesquisa realizada reforçou a convicção de que uma prática formativa pautada nos pressupostos discutidos pode realmente melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos professores e alunos, em especial, os alunos da rede pública de ensino, carentes de práticas escolares capazes de efetivamente promover o processo de alfabetização no sentido mais amplo da palavra, contemplando o domínio do sistema alfabético, a compreensão leitora de diferentes portadores de textos e a leitura de mundo.

É minha convicção que este trabalho de investigação atingiu o objetivo de analisar as concepções e práticas dos alfabetizadores. Por mais que alguns conteúdos tenham

demonstrado um certo grau de dificuldade quanto à sua aplicabilidade, de modo geral, os alfabetizadores conseguiram percorrer um caminho bem diferente do preconizado pelas cartilhas, nas quais os alunos são apenas receptores de palavras soltas e desprovidas de significado. As atividades de leitura realizadas em várias escolas sediadas para as turmas do **Programa**, os exercícios sobre as etapas trabalhadas com palavras e frases ditas pelos alunos, já apontam para a edificação de um nova práxis educativa.

Para concluir, confiamos que a experiência de formação de alfabetizadores do **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro** no Estado do Amazonas possa contribuir para a discussão sobre a formação docente e ainda sobre os processos de alfabetização numa abordagem construtivista

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Correa de; LEAL, Telma Ferraz. (2005). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica.
- ANDRADE, Maria Margarida de (2010). **Introdução à metodologia do trabalho científico**. (10^a. ed.). São Paulo: Atlas.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (2006). **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna.
- BECKER, Fernando. (1993). **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. (12^a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOAS, Heloisa Vilas. (1996). **Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias**. São Paulo: Brasiliense.
- BONNEWITZ, Patrice. (2003). **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRASIL. (2010). **Princípios e Diretrizes para a Formação dos Alfabetizadores e Coordenadores de Turmas do Programa Brasil Alfabetizado**. MEC/SECAD/DPEJA. Brasília.
- CAGLIARI, Luíz Carlos.(2009).**Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**.São Paulo:Scipione.
- CARVALHO, Marlene. (2007). **Guia prático do alfabetizador**. (5^a. ed.). São Paulo: Ática.
- COSTA, Renato Pontes e CALHÁU, Socorro. (Orgs.). (2010). **“...e uma educação pro povo tem?** Rio de Janeiro: Editora Caetés.
- FAZENDA, Ivani. (2008). **Metodologia da pesquisa educacional**. (11^a. ed.). São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, Emília. (1985). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. (1994). **Essa escola chamada vida**. (8ª. ed.). São Paulo. Ática

GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. (2008). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez.

GIL, Antonio Carlos. (2008). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. (6ª. ed.). São Paulo: Atlas.

GROSSI, Esther Pilar. (1990). **Didática da alfabetização**. v. 1,2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. (1991). **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, Ângela. (2008). **Oficina de leitura: teoria e prática**. (12ª. ed.). Campinas, SP: Pontes.

_____. (2009). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. (12ª. ed.). Campinas, SP: Pontes.

LEMLE, Miriam. (2007). **Guia teórico do alfabetizador**. (17ª. ed.). São Paulo: Ática.

LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. (2004) **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez.

MENGE, Lüdke e ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. (3ª. reimp.). São Paulo: EPU.

MINAYO, Cecília de Souza. (2010). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (29ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

MORETO, Vasco Pedro. (2003). **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A.

- MORIN, Edgar. (2008). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília, DF: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, Jean. (1993). **Seis estudos de psicologia**. (19ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). (2010). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. (6ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- REGO, Tereza Cristina. (1995). **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (1997). “Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.” In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, n 60, dezembro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ES/v118n60a8.pdf> acesso em 05/05/2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. (2009). **Um discurso sobre as ciências**. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- SILVA, Maria de Nazaré Correa da. (2003). **O letramento através da educação ambiental**: um projeto de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Pró- Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.
- SOARES, Magda. (1998). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2008). **Alfabetização e Letramento**. (5ª. ed.). São Paulo: Contexto.
- SOLÉ, Isabel. (1998). **Estratégias de leitura**. (6ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- TARDIF, Maurice. (2007). **Saberes docentes e formação profissional**. (8ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
-

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. (1993). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes.

TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. (1997). “Saber científico: novos paradigmas.” *In*: **Interface-comunicação, saúde, educação**. Ano 1, v.1. Botucatu: UNESP.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. (1987). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. (1ª. ed., 13ª tiragem).São Paulo: Atlas.

WARSCHAUER, Cecília. (2001). **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

WEISZ, Telma. (2009). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ÁtTERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREVENDO O FUTURO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA ALFABETIZADORES NO ESTADO DO AMAZONAS

Eu, nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a) abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora, manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 8127-9416, endereço: Av. André Araújo, 2075, Torre Alfa, apt 1600-Aleixo, CEP-69060000, Manaus, Amazonas e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Manaus, 05 de maio de 2011.

Pesquisador(a) Mestrando(a)

Orientador Científico

Raiolanda M.P. de Camargo

Professor Doutor Emmanuel Sabino

O objetivo desta pesquisa é o de coletar dados para a minha dissertação de mestrado com o tema **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro: uma experiência de formação para alfabetizadores no Estado do Amazonas** do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Prezado entrevistado (a):

Sua participação e veracidade nas respostas são de extrema importância para a investigação sobre a experiência de formação do **Programa**. Marque de acordo com as orientações feitas pela pesquisadora.

QUESTIONÁRIO

1 - Idade:

Entre 18 e 25 anos) Entre 26 e 35 anos Entre 36 e 45 anos

Entre 46 a 55 anos A partir de 56 anos

2 - Seu sexo:

Feminino Masculino

3 - Formação acadêmica:

Estudante-

Graduado

Área de formação

Pedagogia Normal superior outro curso

4 - É sua primeira experiência como alfabetizador ?

sim não

5 - Quais as razões que lhe levaram a inscrever-se como alfabetizador do Programa. Assinale dentre as questões, o fator motivacional que mais pesou para sua opção em ser alfabetizador (a) do Programa.

Computar horas de atividades científico-acadêmica, exigência nos cursos de graduação.

Poder adquirir experiência na área de docência.

Motivação para trabalhar com alfabetização de adultos.

Receber o benefício da bolsa-alfabetizador para complementar renda.

6 - Antes da formação inicial do Programa você já conhecia as teorias construtivistas e sóciointeracionistas de educação?

Sim

Não

superficialmente

7 - A formação inicial do Programa lhe permitiu pensar o processo de alfabetização de forma diferente pela qual você foi alfabetizado ou no caso de já ter experiência, contrária a sua prática?

Sim Não

8 - Ao participar da formação inicial e ter acesso às novas teorias sobre a forma pela qual o sujeito aprende, considerando suas hipóteses acerca da escrita, você achou que era possível iniciar o processo de alfabetização considerando as hipóteses dos alunos?

Sim Não

9 - Você conseguiu após a formação inicial colocar na prática os conhecimentos adquiridos acerca da Psicogênese da língua escrita?

Sim Não Parcialmente

10 - Caso a resposta tenha sido positiva, as hipóteses apresentadas pelos alunos lhe convenceram de que é possível realizar uma prática diferente na alfabetização?

Sim Não

11 - As estratégias utilizadas nas formações sobre as questões relacionadas ao letramento e sobre leitura lhe permitiram pensar a alfabetização de forma contrário as concepções que você tinha?

Sim Não um pouco Já tinha conhecimento

12 - A proposta metodológica do Programa oportuniza uma prática contrária ao ensino cartilhado, nas formações foi possível entendê-la? Assinale um, dentre os aspectos da metodologia de Heloísa Vilas Boas, que demandaram mais esforços para serem colocados na prática.

Produção do tema

Gradação dos fonemas e grafemas para a escolha da palavra- chave

Desenvolvimento das etapas

13 - A concepção de alfabetização do Programa é pautada também nos pressupostos freirianos que sinalizam que a alfabetização de adultos deve implicar em um ato político, ato este que pressupõe uma prática dialógica e participativa. Você conseguiu na prática oportunizar espaços para a escuta e discussão acerca dos problemas do contexto dos alunos?

Sim Não Parcialmente

14 - Ao iniciar a sua prática enquanto alfabetizador, você percebeu influência das experiências pelas quais você foi alfabetizado e procurou utilizar esses conhecimentos na prática, recorrendo a estratégias ou exercícios provenientes das cartilhas?

Sim Não Algumas vezes

15 - As estratégias usadas nas formações continuadas como vídeos, grupos de estudo e oficinas oportunizaram um maior entendimento sobre as temáticas abordadas na formação inicial?

Sim Não parcialmente

16 - Os momentos destinados a leitura, oficinas e troca de experiências provocaram algum impacto acerca das suas concepções sobre alfabetização, permitindo com que você colocasse esses conhecimentos em prática?

Sim Não parcialmente

17- Seus alunos adultos apresentaram resistência para aceitar uma nova maneira de alfabetizar?

Sim Não Um pouco

18 - Em caso de sim ou pouco, essa resistência fez com que você recorresse aos exercícios de cartilha?

Sim Não Algumas vezes

19 - Quais os conhecimentos que você considera mais importante para a atuação profissional e que servem de referência para o desenvolvimento de seu trabalho? Assinale uma opção:

Os conhecimentos adquiridos por meio das teorias apresentadas e estudadas nas formações

Os conhecimentos desenvolvidos no exercício da prática

Os dois conhecimentos

20 - Assinale dentre as estratégias utilizadas nas formações a que mais lhe ajudou a melhorar sua prática

Leitura de textos

aula expositiva

oficinas

socialização de experiências

registro das atividades desenvolvidas na ficha denominada Espaço do alfabetizador

Construção coletiva do plano de aula

21 - Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após as formações do Programa?

Ótima Boa Razoável regular

22 - Você pretende, caso prossiga sua experiência em alfabetização, aplicar os conhecimentos que você adquiriu nas formações do Programa com os alunos do ensino regular?

Sim Não

23 - Em caso positivo, assinale os conhecimentos que você sente-se capaz de aplicar:

Conhecimentos acerca de uma nova concepção de aprender e ensinar dentro de uma perspectiva construtivista e sóciointeracionista de educação.

Conhecimentos relacionados a Psicogênese da língua escrita

Conhecimentos relacionados as etapas metodológicas de Heloisa Vilas Boas

Conhecimentos relacionados as idéias de Paulo Freire sobre os temas geradores e uma perspectiva dialógica em sala de aula

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Roteiro de entrevista com as componentes da equipe pedagógica do **Programa para a pesquisa sobre o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro: Uma experiência de formação para alfabetizadores no Estado do Amazonas.**

1 - Você acredita que a formação do **Reescrevendo** na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre o fazer pedagógico possibilitou aos alfabetizadores um maior entendimento acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta do **Programa**? Justifique sua resposta.

2 - A partir das experiências formativas do **Programa** e mediante aos relatos dos alfabetizadores e análise das fichas de monitoramento da ação de alfabetização, qual foi o conteúdo desenvolvido nas formações que mais impôs dificuldade aos alfabetizadores, no sentido de aplicá-lo na prática?

3 - Com base na sua resposta, você acredita que as estratégias desenvolvidas nas formações favoreceram uma maior compreensão sobre as dificuldades levantadas?

PROGRAMA DE LETRAMENTO “REESCREVENDO O FUTURO”



ESPAÇO DO ALFABETIZADOR / 2010

<i>I. IDENTIFICAÇÃO</i>	
Município:	Comunidade:
Alfabetizadores:	
Período:	
<i>II. DESENVOLVIMENTO</i>	
1. Alfabetizandos Frequentando:	Alfabetizandos Desistentes:
2. Motivos da Desistência:	
3. Período:	
4. Tema gerador:	
5. Justificativa do tema:	

13. Palavras formadas pela comutação das vogais / consoantes:
Data: Tempo de execução:
14. Frases e texto produzidos pelos alfabetizandos com as frases formadas com as palavras geradas pela recombinação das sílabas e fonemas que constituem as palavras-chave:
Data: Tempo de execução:

