

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES:
REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES CURSISTAS**

**NATAL - RN
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES:
REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
CURSISTAS**

**NATAL - RN
2012**

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES:
REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
CURSISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

**Natal - RN
2012**

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Aureliano, Francisca Edilma Braga Soares.

O Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores :
repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas /
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano. – Natal, RN, 2012.
178 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação.

1. Formação docente – Dissertação. 2. Formação continuada –
Professor - Dissertação. 3. Programa Pró-Letramento – Dissertação. 4.
Alfabetização – Dissertação. I. Lopes, Denise Maria de Carvalho. II.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.011.3-051

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES:
REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
CURSISTAS**

A presente dissertação foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Data da aprovação: ____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – Orientadora – UFRN

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal - UFPE

Profa. Dra. Giane Bezerra Vieira - UFRN

Profa. Adélia Dieb Ubarana - UFRN

**Natal - RN
2012**

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem.

(Paulo Freire, 1996)

AGRADECIMENTOS

As nossas conquistas são resultantes de muitos esforços e da contribuição de muitas pessoas que acreditam e investem em nossas potencialidades. A minha determinação pessoal e profissional, o desejo de me tornar pesquisadora e o apoio de todos que constituem o meu círculo de convivência me permitiram realizar o sonho de me tornar Mestre em Educação. Aqui alguns serão nomeados, outros ficarão no anonimato; mas, a TODOS encaminho os meus sinceros reconhecimentos e agradecimentos.

Primeiramente, agradeço ao maravilhoso Deus todo poderoso, criador de todas as coisas, por me fazer privilegiada e abençoada diante da sua graça, me concedendo a oportunidade de viver neste mundo, e por estar presente em todos os momentos da minha vida, indicando caminhos e me dando força, saúde, equilíbrio, inteligência e coragem para vencer os desafios pessoais e acadêmicos que vivenciei durante todo curso da minha vida e na realização deste sonho.

Aos meus pais, Antonio (in memorian) e Anabília, primeiros e grandes educadores que sempre me ensinaram a retirar das dificuldades a essência do que é mais importante na vida: o amor e o respeito ao próximo, à verdade, à amizade, à dignidade, à esperança e o desejo de crescimento e de superação que sempre busquei nos estudos;

Aos meus filhos Viviane e Gabriel, que me dão inspiração constantemente para continuar lutando pelos meus sonhos;

Ao meu esposo Antônio, pelo apoio e confiança depositada em meu potencial acadêmico e ainda pela compreensão nos momentos de ausências necessárias para o meu crescimento profissional;

À minha sogra Dolores (in memorian), por acreditar com fé e esperança na minha aprovação no processo seletivo, mas que, infelizmente partiu para a Glória de Deus antes de me ver concretizar um dos maiores sonhos da minha vida.

Um agradecimento especial à minha querida professora orientadora Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes, pela confiança em mim depositada, sempre abrindo caminhos para o meu crescimento acadêmico e, acima de tudo, respeitando o meu processo de elaboração conceitual. Agradeço ainda pelo carinho, afeto e pela

incondicional, competente e generosa orientação que me concedeu. A ela, encaminho o meu respeito e admiração;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelo acolhimento à pesquisa, e aos diversos professores que o compõem, pelos conhecimentos que me foram proporcionados nas disciplinas cursadas; aos técnicos e funcionários do referido Programa, pela presteza no atendimento acadêmico;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq contribuiu com o investimento financeiro na realização da minha pesquisa.

As professoras Profa. Dra. Telma Ferraz Leal, Profa. Dra. Giane Bezerra Vieira, e Adélia Dieb Ubarana pelas valiosas contribuições que qualificaram significativamente este trabalho;

À Professora Márcia Maria Gurgel Ribeiro que, como coordenadora do PROCAD/CAPES, me concedeu a oportunidade de realizar um intercâmbio de estudos durante dois meses na Universidade de Brasília, o que me rendeu novos conhecimentos sobre o campo da aprendizagem e da pesquisa;

À Professora Maria Carmen V. R. Tacca, pela atenção e orientações que me concedeu durante os dois meses de estudos na UnB, nos oportunizando ensinamentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano;

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, pelo relevante investimento em minha formação;

Aos colegas professores do Departamento de Educação do Campus Avançado João Ismar de Moura-CAJIM, sede de minhas atividades como docente, pela torcida constante ao meu crescimento intelectual;

À Prefeitura Municipal de Belém do Brejo do Cruz-PB, por me conceder a licença para a realização deste estudo;

À escola, locus empírico da pesquisa, nas pessoas de seu diretor e supervisora, pelo acolhimento e disponibilização de materiais e informações essenciais para a realização deste trabalho;

Um agradecimento especial às professoras partícipes desta pesquisa, por se disponibilizarem a construir conosco a investigação com uma postura aberta, generosa e humilde;

Aos colegas do grupo de estudos Processos de ensinar e aprender na Educação Infantil, pelas interlocuções e críticas, pelo compartilhamento de

experiência e amizade que muito contribuíram para minha formação pessoal e profissional;

À minha amiga e companheira Janira, pelos momentos de troca de experiências, pelo sentimento de fraternidade e solidariedade; juntas compartilhamos o mesmo desejo de possibilitar o acesso das crianças à alfabetização;

À minha amiga Ana Rita, que apoiou minha ausência em seu Colégio e, como mãe intelectual, sempre me promoveu oportunidades de crescimento profissional, e com quem aprendi a ser responsável e comprometida com a Educação Pública;

Aos meus amigos Suzi e Renilton, por terem me acolhido no seio de sua família durante a minha estadia em Natal, sempre me dando carinho, afeto e acreditando em minha busca, compartilhando também momentos de alegria junto aos seus filhos Júlia e Davi;

A todas as outras pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, na realização desta conquista.

A Viviane e Gabriel, filhos amados, que me impõem, a cada dia, o desafio de educar e me fazem sentir-me importante diante da certeza do amor verdadeiro;

Ao meu querido esposo Antônio, que foi um incentivador, compreendendo a minha ausência, e que está sempre vibrando com minhas conquistas.

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar repercussões do Programa Pró-Letramento – Curso Alfabetização e Linguagem nas concepções e práticas de alfabetização de professores cursistas, segundo suas próprias perspectivas. O Programa, que integra a Rede Nacional de Formação do Ministério da Educação e é desenvolvido desde 2006 em parceria com universidades públicas, destina-se à formação de professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental da rede pública com a finalidade de qualificar professores para o trabalho com alfabetização com vistas a uma melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem. A investigação assumiu os princípios do paradigma qualitativo de pesquisa e, como metodologia, o Estudo de Caso, sendo o nosso campo empírico uma Escola Pública do Município de Belém do Brejo do Cruz/PB. Os sujeitos do estudo são cinco professoras que participaram do Programa, incluindo a tutora-formadora, responsável por ministrar o curso, e quatro professoras que concluíram esta formação e atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os dados, construídos mediante análise documental, entrevista semiestruturada individual e coletiva, e observação não-participante, foram analisados a partir de princípios da Análise do Discurso. Com base nesses princípios, entrecruzamos as enunciações das professoras, as proposições do Programa, os registros das sessões de observação realizadas em suas salas de aula e construímos interpretações com base nas teorizações que assumimos como fundamentos de todos os passos do percurso investigativo, dentre as quais destacamos: estudos acerca da formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva; formação continuada como processo de desenvolvimento permanente; princípios da abordagem histórico-cultural acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento com a centralidade da linguagem; alfabetização numa perspectiva interacionista. A análise focalizou repercussões do Programa: 1) nas concepções dos professores acerca de 1.1) aprendizagem; 1.2) alfabetização e letramento; e nas concepções e práticas relativas a: 1.3) alfabetização numa perspectiva de letramento e 1.4) apropriação do sistema de escrita. A análise do corpus evidenciou relações de continuidade e descontinuidade, aproximação e distanciamento entre as concepções das professoras e as proposições do Programa, bem como entre as concepções/significações e sentidos enunciados por elas em seus discursos e as práticas relatadas ou observadas. As elaborações enunciadas pelas professoras em relação a cada eixo analisado evidenciam repercussões da formação desenvolvida pelo Programa, ao mesmo tempo em que explicitam lacunas e descompassos em seus processos de apropriação – tanto dos conceitos/pressupostos, como das proposições didáticas. Esses descompassos envolvem as relações de interação e mediação entre formadores e formandos, com suas possibilidades e limites, em torno da complexidade dos objetos de conhecimento propostos pelo Programa, como também vinculam-se a condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que envolvem, tanto a implementação do programa em cada contexto, como as condições em que são desenvolvidas as práticas de alfabetização nas escolas públicas, o que demanda, além de processos formativos permanentes e

acompanhados, investimentos para melhoria das condições de trabalho e valorização docente.

Palavras-chave: Formação docente; Formação continuada; Alfabetização

ABSTRACT

This paper intends to investigate the repercussions of the “Pró-Letramento” - Alphabetization and Language Course Program in the practices and conceptions of alphabetization of learning teachers, according to their own perspectives. The program, part of the National Formation Network of the Education Ministry, in partnership with public universities since 2006, is destined to aid the formation of teachers acting in the first three years of public basic education, with the goal of qualifying them to work with alphabetization and improve quality of learning processes and results. This investigation adopted the qualitative research paradigm as well as the Case Study methodology, being our empirical field a “Belém do Brejo do Cruz/PB” public school. The subjects are five Program graduation female teachers, including the tutor-trainer and four graduated teachers that already teach in the first three years of basic education. The data, gathered with documental analysis, individual and collective semi-structured interview, and non-participant observation, were analyzed according with Speech Analysis principals. Based on those principals, we intersected teachers’ enunciations, observation sessions’ registries and the Program’s propositions and built interpretations based on theorization taken as fundamentals of the investigation, among which we highlight: studies on a critical-reflexive perspective of a teacher’s formation; continued formation as a permanent development process; the principals of historical-cultural approach on alphabetization processes and development with the centrality of language; alphabetization in a interactionist approach. The analysis focused on the Program’s repercussions: 1) in the teachers’ conceptions about: 1.1) learning; 1.2) Alphabetization and literacy; and in the practices and conceptions related to: 1.3) alphabetization in a literacy perspective and 1.4) appropriation of the writing system. The *corpus* analysis evidenced relations of continuity and discontinuity, approach and distancing between the teachers’ conceptions and the Program’s propositions, as well as conceptions/significance of their speeches and related or observed practices. Observing teachers’ elaborations evidences the repercussion of the Program’s formation, whilst also showing gaps and mismatches in their appropriation process – in concepts/assumptions as well as teaching propositions. These mismatches involve interaction relationships between teachers and students, with their possibilities and limitations surrounding the Program’s knowledge objects’ complexity, also linking to the social, economical, political, and cultural conditions that involve both the implementation of the Program in each context and the conditions in which alphabetization in public schools are developed, demanding permanent and accompanied formation processes, investments to improve work conditions and valuing teaching.

Key-words: Teacher formation; Continued formation; Alphabetization.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Nível de Instrução Escolar das Mães dos alunos das professoras colaboradoras da pesquisa.....	47
QUADRO 2Número de Alunos por série da Escola Municipal Minas Gerais – 2010 dos turnos matutino e vespertino.....	51
QUADRO3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	54
QUADRO 4Demonstrativo da Estruturação de turmas de alunos da Escola Minas Gerais.....	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Taxa de analfabetismo no Brasil – 1970/2010.....	86
TABELA 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais– 1996/2001.....	87

LISTA DE SIGLAS

AD.....	Análise do Discurso
ANPED.....	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEALE.....	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CME.....	Conselho Municipal de Educação
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH.....	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC.....	Ministério de Educação e Cultura
PB.....	Paraíba
PBA.....	Programa Brasil Alfabetizado
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE.....	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-ESCOLA.....	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
PRÓ-LETRAMENTO...	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRALER.....	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA.....	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAD.....	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PNE.....	Plano Nacional de Educação
SAEB.....	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UERN.....	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN.....	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE.....	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG.....	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE TABELAS	xii
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICANDO O ESTUDO.....	18
1.2. DEFININDO O ESTUDO: O OBJETO, A QUESTÃO E O OBJETIVO	31
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	34
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	34
2.2 ESTUDO DE CASO	35
2.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	36
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	41
2.5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E DOS SUJEITOS.....	45
2.5.1 – Os sujeitos do estudo	53
2.6 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	58
2.6.1 O Programa Pró-Letramento no município sede de nosso estudo	62
3 FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTOS QUE SE ENTRELAÇAM NO ESTUDO	68
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	68
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES	74
3.2.1 A reflexão crítica como dimensão da formação continuada	81
3.3 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	84
3.3.1 Alfabetização: uma dívida histórica e social	85
3.3.2 Alfabetização: significações em mudança.....	88

3.3.3 Alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador	92
-----------------------------------------------------------------------------	----

4 REPERCUSSÕES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ...	98
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.1 REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS	100
---------------------------------------------------------------------	-----

4.1.1 Repercussões nas concepções de aprendizagem	101
---------------------------------------------------------	-----

4.1.2 Repercussões nas concepções de alfabetização e letramento	107
-----------------------------------------------------------------------	-----

4.1.3 Repercussões nas concepções e práticas relativas à Alfabetização numa perspectiva de letramento	115
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4.1.4 Repercussões nas concepções e práticas relativas à apropriação do sistema de escrita	123
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	145
-------------------	-----

APÊNDICES	156
-----------------	-----

ANEXOS	177
--------------	-----



1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICANDO O ESTUDO

Ao objetivarmos estudar as repercussões de um programa de formação continuada nas concepções e práticas de professores cursistas, nos empenhamos em analisar significações de profissionais que trabalham – ensinando e aprendendo – com um objeto de conhecimento complexo e multifacetado que é a alfabetização, reconhecendo que este fazer lhes demanda muitos outros saberes relativos ao aprender e ensinar a crianças na escola pública o que, por sua vez, demanda, do sistema educacional, das instâncias competentes e responsáveis pela formação de professores, ações organizadas de formação – inicial e continuada – que propiciem a elaboração dos referidos saberes.

Entendemos que a construção desses múltiplos saberes tem, como nos informa Tardif (2002), diversas fontes e processos, ao mesmo tempo sociais e singulares, próprios de cada indivíduo e de seus contextos de vida. Dentre esses, destaca-se a formação continuada, compreendida como meio intencional, organizado e permanente de potencializar e responder às necessidades dos professores de modo a tornar a atividade docente como um processo dinâmico que se constrói e se reconstrói através da reflexão e da ação.

A formação de professores, tanto a inicial, como a continuada – em serviço – tem se tornado objeto central de discussões na área da educação, notadamente a partir dos anos de 1980-90 quando, mediante inúmeros estudos e pesquisas, os professores, suas concepções e ações são reconhecidos como essenciais nos processos de mudanças requeridas à escola, à educação e à sociedade contemporânea, marcada por profundas e rápidas transformações científicas e tecnológicas que implicam mudanças nas relações com o trabalho, com a informação, com o conhecimento, assim como acirram contradições e desigualdades nessas relações em diferentes contextos socioculturais.

Nesse cenário, no caso específico de nosso país, uma intensa produção teórica, juntamente com textos legais e documentos oficiais têm postulado muitas exigências à formação dos professores como uma das formas de enfrentamento dos índices educacionais que atestam, historicamente, a exclusão de um grande contingente da população, ainda que tenha acesso à escola, de oportunidades de

aprendizagem e desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades demandados pela vida em sociedade na atualidade, em especial, o domínio das práticas de leitura e escrita, básico a outras aprendizagens. Assim, a formação de professores e, de modo especial, do professor alfabetizador, torna-se central nas políticas públicas e nas estimativas de organismos nacionais e internacionais que conclamam para a melhoria na qualidade do ensino.

Por sua vez, no âmbito do discurso teórico atual, em contraposição a uma perspectiva de racionalidade técnica, segundo a qual “os professores são meros executores de decisões alheias” (SEVERINO; PIMENTA, 2009) e os processos de formação devem priorizar a aquisição de técnicas, visão que ainda marca propostas pedagógicas de formação inicial e continuada, consolida-se uma perspectiva de formação orientada por uma racionalidade crítica e emancipatória, que considera os processos de formação como sendo de desenvolvimento – pessoal e profissional – em que o professor atua como sujeito que se forma em interação, em coparticipação junto a conhecimentos complexos que envolvem, de modo indissociável, teorias e práticas.

No centro dessa discussão destacamos a formação do professor alfabetizador, tanto pelo caráter ético e político que a alfabetização das camadas populares na escola pública assume em nossa sociedade, como pela especificidade técnico-pedagógica inerente à complexidade à linguagem escrita como objeto de ensino-aprendizagem.

Nosso estudo parte de interrogações que articulam esses campos temáticos – a formação continuada de professores e o processo/práticas de alfabetização – que foram surgindo em meio às nossas experiências, onde compreendemos que a formação precisa estar articulada à prática do professor dando-lhe suporte para que ressignifique sua atividade pedagógica e possa transformá-la em função das necessidades dos aprendizes do objeto de conhecimento.

As inquietações sobre as repercussões do Programa Pró-Letramento¹ nas concepções e práticas de alfabetização dos professores foram emergindo em diferentes experiências profissionais que vivenciamos, tanto como professora de

¹ Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas das diversas regiões do país, a partir de 2006. O programa envolve duas áreas de conhecimento: Alfabetização e Linguagem e Matemática. Em nosso estudo, focalizamos apenas a área de Alfabetização e Linguagem.

crianças em processo de alfabetização², em escola da rede privada, como supervisora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental³ em escolas da rede pública e, ainda, como professora formadora⁴ de professores em nível graduação no Curso de Pedagogia.

Na função de professora alfabetizadora, em início de carreira, instigadas pelas demandas da prática junto às crianças em torno da linguagem escrita, refletíamos sobre nossas carências formativas, posto que a formação inicial recém-concluída no curso de Pedagogia não nos proporcionara a base teórico-metodológica necessária à compreensão de como se processava a aprendizagem da escrita pelas crianças, o que nos levou às indagações: como as crianças aprendem a ler e escrever? Que estratégias deveriam ser desenvolvidas para que aprendessem? É possível/preciso delimitar um único ano para o processo de alfabetização das crianças?

Apesar das tantas dúvidas, era preciso realizar o trabalho cotidiano e cumprir a tarefa de alfabetizar todas as crianças, responsabilidade que se intensificava pelas cobranças, tanto da própria escola que, enquanto estabelecimento privado, precisava de resultados positivos, quanto dos pais, que arcando com o ônus financeiro da educação dos filhos, assumiam um papel mais intenso em relação ao produto: a alfabetização das crianças. Essa situação nos obrigava a recorrer a diversas estratégias que nos ajudassem a propiciar, no tempo de um ano, avanços na aprendizagem da escrita pelas crianças, o que nos fez participar, cada vez mais, das discussões nos encontros de planejamento pedagógico organizados pela escola e nos fez começar a pensar sobre a importância da formação continuada como um processo de aprendizagem permanente do professor, pois constatamos que o que havíamos aprendido não bastava, era necessário continuar aprendendo – e de modo concomitante ao exercício do trabalho.

² Professora de crianças em turmas de “Alfabetização” em uma escola da rede privada durante quatro anos no município de São Bento da Paraíba.

³ Supervisora Pedagógica mediante concurso público pela Prefeitura Municipal de Belém do Brejo do Cruz-PB, desde 2002 até o presente momento, com função de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da zona urbana.

⁴ Professora concursada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lotada no Departamento de Educação e atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia.

A experiência como supervisora pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos fez perceber que nossos questionamentos iniciais também se faziam presentes nos discursos e práticas dos professores. Em nossas ações de acompanhamento das atividades dos professores nas escolas, a cada dia constatávamos a ausência de um trabalho sistematizado e a persistência de práticas espontaneístas, fortemente marcadas por uma perspectiva mecanicista de alfabetização e desarticuladas entre si, contrariamente à orientação, que já buscávamos imprimir nas ações de planejamento, de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista de aprendizagem e de alfabetização, perspectiva que também orientava os cursos de formação continuada dos quais os professores participavam e nos quais, como integrante do corpo técnico da Secretaria de Educação do município, atuávamos como ministrante.

Dentre esses cursos, destacamos o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação”, especificamente o Módulo Alfabetização (BRASIL, 1999) e, ainda, o programa referente à divulgação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) desenvolvidos no período de 2001 a 2003 junto aos professores. Mesmo vivenciando essas experiências, os professores, em sua grande maioria, resistiam em suas práticas identificadas como tradicionais e demonstrando pouca implicação nos processos e resultados de aprendizagem das crianças com relação à leitura e à escrita.

Dessas vivências, emergiram questões sobre o papel da formação inicial propiciada em nossas formas de compreender e desenvolver o processo de alfabetização das crianças – qual o lugar da alfabetização na formação inicial? Esses questionamentos nos moveram a realizar uma pesquisa que resultou em um trabalho monográfico⁵ (AURELIANO, 2004) que nos possibilitou constatar que, naquele momento, todos os professores que atuavam nos anos iniciais no município só haviam obtido, como formação inicial, o curso de magistério em nível médio. Constatamos, além disso, que o currículo do curso no qual haviam sido formados não apresentava nenhuma disciplina relativa ao processo de alfabetização, levando-nos a concluir que suas práticas eram resultantes dos saberes experienciais,

⁵ Estudo desenvolvido como trabalho de conclusão de curso de Especialização em Alfabetização, promovido pela UERN, concluído em 2004, com o título: “As implicações teórico-metodológicas da formação do professor alfabetizador: o caso das escolas municipais de Belém do Brejo do Cruz-PB”.

inclusive daqueles provenientes de suas vivências como alunos – saberes da formação escolar, como nos propõe Tardif (2002) – ou outras de natureza pessoal, o que poderia estar contribuindo para o desenvolvimento de práticas sem fundamento teórico condizente com as abordagens mais atuais relativas à alfabetização.

Esse estudo também nos ajudou a entender que a formação inicial, mesmo sendo essencial enquanto contexto de apropriação de “habilidades mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria”, para a iniciação na docência (SALLES; ROUSSEF, 2003), não propicia, ao futuro professor, todos os conhecimentos necessários à prática de ensinar, tanto em função da abrangência e multiplicidade de tais conhecimentos, bem como de seu inerente caráter provisório, quanto ainda em função do tempo de duração da formação, das condições de formadores e formandos nas situações de ensino-aprendizagem, entre outros fatores.

Tal constatação evidenciou-se ainda mais quando iniciamos o trabalho como professora formadora no curso de licenciatura em Pedagogia na UERN quando, ao acompanharmos os graduandos na atividade de estágio, percebíamos lacunas em seus modos de compreender, tanto os conceitos integrantes das teorias, quanto sua articulação com a prática, o que os ajudaria a interpretar os acontecimentos cotidianos e a agir sobre eles, notadamente aqueles relativos ao aprendizado da linguagem escrita.

Desse modo, a formação inicial, mesmo em nível de graduação e ainda que em Pedagogia, mostrava-se insuficiente e desarticulada em seus aspectos teóricos e práticos, não habilitando os futuros professores para os fazeres próprios da profissão no que toca às especificidades de objetos do ensino-aprendizagem, como é o caso da linguagem escrita.

Nossas observações são corroboradas por um importante estudo que objetiva construir “um estado da arte” relativo às políticas de formação docente no Brasil na atualidade, Gatti, Barreto e André (2011). Com base em levantamento realizado nas diferentes regiões do país, as autoras apontam que as pesquisas sobre a formação docente cresceram de modo significativo na década de 2000, atingindo um percentual de 22% das dissertações e teses da área da educação e destacam que esse crescimento se deu, tanto em relação ao volume, quanto em relação às temáticas abordadas. E no que toca aos currículos dos cursos de licenciatura, as autoras afirmam que os estudos apontam que “A relação teoria-

prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 114).

No que se refere especialmente à licenciatura em Pedagogia, responsável de modo predominante pela formação de professores para os anos iniciais da educação básica, as autoras afirmam que:

[...] verificou-se que o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. Constatou-se que a formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias. Cabe, aqui, a observação segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos à prática educacional. [...]. Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino. [...] Então, nesses currículos e nas suas ementas, observou-se evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor de tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor (a) vai atuar. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 114).

Essa constatação é corroborada, no contexto do Rio Grande do Norte, por estudos como os de Araújo (2008), Vieira (2010) e Ubarana (2011) segundo os quais, em meio às múltiplas demandas da formação do pedagogo, o lugar destinado às especificidades do processo de alfabetização nos programas curriculares é reduzido, restando à formação continuada atender às necessidades específicas dos professores.

Tal realidade estava/está em desacordo como o que propõe Pimenta (2008, p.44) quando afirma que a formação docente – inicial e continuada – deve contribuir para a “construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos das práticas (práxis)”.

Em concordância com essa ideia Tardif (2002) enuncia que toda *práxis* social, enquanto trabalho, é processo de fazer e fazer-se, e acrescenta que os conhecimentos dos professores, múltiplos que são, decorrem de fontes diversas e

de processos sociais e históricos, não sendo imediatos nem circunscritos às situações próprias e formais de preparação para a carreira.

Mesmo concordando com o autor, entendemos que as instâncias formativas sistemáticas e intencionais podem propiciar, ao professor, a apropriação de saberes e fazeres próprios aos processos de ensino e de aprendizagem escolar, dentre estes, os relativos à alfabetização, podendo, inclusive, contribuir para uma reflexão crítica acerca de vivências de contextos não formais que concorrem para a composição do repertório de saberes que orientam a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, compreendemos a formação continuada não somente como um processo de reposição dos conteúdos que ficaram pendentes na formação inicial, mas como um meio de ampliar e atualizar, permanentemente, bem como articular, os saberes da formação inicial com os saberes demandados pela prática pedagógica – reconhecida como complexa, multidimensional e histórica, portanto mutante, desenvolvida por e junto a sujeitos concretos, singulares, em contextos reais e diversos – promovendo o desenvolvimento profissional no e a partir do contexto da escola, reconhecendo os professores como sujeitos capazes de, em condições favoráveis de interação e mediação, construir conhecimentos e tomarem decisões sobre os processos de aprendizagem dos alunos e de si próprios.

Reconhecendo essa finalidade, esse papel, cabe refletir acerca da efetividade de sua realização, ou seja, torna-se foco de análise o quanto as ações de formação continuada repercutem nos modos de compreender e agir dos professores em relação aos objetos da formação. A partir desse entendimento é que nasceu o nosso interesse em analisar a partir da perspectiva de professores cursistas, as repercussões do Programa Pró-Letramento em suas concepções e práticas de alfabetização.

Nossas preocupações, portanto, situam-se em um contexto de discussões que envolvem a formação do professor alfabetizador, considerada como um, dentre os muitos fatores que concorrem, tanto para os modos como se desenvolvem os processos, como para os resultados de alfabetização em nosso país, sobretudo a que se desenvolve na escola pública e que se configura como um problema com repercussões educacionais, econômicas, políticas e sociais.

Como já referimos anteriormente, a formação de professores tem suscitado, nas últimas décadas, diversos estudos que buscam, com diferentes focos e perspectivas epistemológicas, desvendar a natureza, as dimensões, as fontes, bem

como os modos como se processa a aprendizagem dos professores e mesmo as repercussões de processos formativos na prática docente (SANTIAGO, 2007).

Entre esses estudos, destacamos, por seu caráter interacionista e mediacional, os de Freire (1996), Nóvoa (1997), Santiago (2001), Tardif (2002), Pimenta (2008), entre outros. De suas análises decorre uma compreensão do professor como sujeito integral – pessoa e profissional – cujo exercício requer múltiplas capacidades, as quais demandam processos diversos de desenvolvimento que transcorrem em toda sua história de vida e nos quais eles têm papel de sujeitos capazes de aprender a agir, pensar e dizer sobre seu fazer, desde que em condições propícias, aspectos esses fundamentais nos processos formativos. Essas proposições questionam os modelos tecnicistas de formação de professores pautados na racionalidade técnica e, de acordo com Frade (2010)

Colocaram em xeque os modelos transmissivos e apresentaram novos desafios para pensar as pesquisas e as políticas de formação, redimensionando nosso olhar para a questão da identidade profissional dos docentes, seu protagonismo e compromisso com o desenvolvimento profissional, e para os modelos de formação que contemplassem, em sua metodologia, o processo de ação-reflexão-ação e o ideal de professor alfabetizador. (FRADE, 2010, p. 38).

A partir desses estudos passa-se a compreender que o desenvolvimento do trabalho pedagógico implica a reorganização permanente de um saber-fazer que se articula com saberes subjacentes à experiência e à formação (TARDIF, 2002), cuja apropriação requer a vivência, pelo professor, de situações de reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), o que envolve um investimento – social e individual – de formação contínua. Esse processo vem se constituindo em objeto de estudos diversos nos últimos anos, entre os quais destacamos os de Santiago (2007), Ferreira e Cruz (2010), Silva e Almeida (2010), Ferreira e Leal (2010), Gatti, Barreto e André (2011). Para Santiago (2007, p.1) a formação continuada justifica-se pela

[...] natureza inconclusa do ser humano — do homem e da mulher —, os limites da formação inicial e a complexidade do trabalho docente e dos seus requerimentos para o exercício profissional tornam a formação continuada um direito e uma necessidade.

A autora ainda acrescenta ainda que [...] “É a Escola e o trabalho que ela desenvolve, ou deve desenvolver, um parâmetro para o trato da formação

continuada”. Assim, para que a formação continuada possa contribuir para a ressignificação da prática torna-se necessário considerar as necessidades, os interesses, bem como os conhecimentos que os professores construíram ao longo de suas vivências pré-profissionais e profissionais (TARDIF, 2002; FERREIRA; LEAL, 2010) e, ainda, o modo como se constituem seus processos de aprendizagem, as especificidades da área de atuação e suas condições de trabalho.

Assumindo como válidas essas premissas, de que modo o programa Pró-Letramento tem repercutido nos modos de pensar/compreender e fazer a alfabetização de professores cursistas? Que mudanças, segundo os próprios professores, se processaram, a partir de sua participação no programa, em suas concepções e práticas pertinentes à alfabetização de crianças?

Essas questões envolvem, por sua vez, a compreensão de que importantes transformações se fizeram observar nesse âmbito, a partir dos anos de 1980, e que promoveram um novo modo de compreender em que consiste e como se processa o aprendizado da leitura e da escrita que refuta, segundo o paradigma mecanicista (VIEIRA, 2010), até então hegemônico nos meios educacionais, a partir do qual se tinha uma compreensão reducionista, tanto da escrita, enquanto objeto de conhecimento – entendida como mero código de transcrição da língua oral –, como dos procedimentos de sua realização – como sendo apenas de decodificação e codificação –, como ainda de como se processa o aprendizado, que nessa perspectiva se converte em aquisições puramente mecânicas de habilidades perceptivas e motoras.

Estudos oriundos dos campos da psicologia, notadamente de cunho interacionista e construtivista, da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística possibilitaram a constituição de outro paradigma (VIEIRA, 2010), de natureza interacionista-construtivista, de alfabetização. A partir dessas ideias, a linguagem e seu aprendizado foram repensados. E, por conseguinte, ressignificou-se a escrita como linguagem, com múltiplas faces: código, sistema de representação, interação verbal, prática cultural e atividade discursiva.

Nesses termos, sua natureza é histórico-social, ou seja, realiza-se com função social contextualizada e materializa-se como textos, cuja produção e compreensão implicam, mais que codificação e decodificação, aplicação de conceitos e habilidades de diversas ordens que envolvem o que é a escrita – para que serve – o que representa, como representa. Seu aprendizado implica a

compreensão do funcionamento do sistema alfabético e o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos escritos com usos e funções sociais diversos, vinculado, portanto, ao processo de letramento, que envolve a inserção dos sujeitos em práticas escritas e as consequências – sociais e individuais – dessa inserção. Finalmente, tal apropriação, tanto do funcionamento do sistema, quanto das habilidades textuais, não resulta de processos meramente mecânicos, mas de construções decorrentes de interações sistematicamente mediadas entre os aprendizes e a escrita. (LOPES; VIEIRA, 2011).

Decorre dessas ideias sobre como se aprende a linguagem escrita, um conjunto de implicações para o seu ensino, para o papel do professor, cuja propagação não se fez de modo linear, nem único. A difusão, nos meios educacionais, sobretudo dos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1984) que enfatizam a natureza conceitual, interativa e social da aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo em que provocou significativo avanço na compreensão desse aprendizado, suscitou, em muitos contextos, em decorrência de (in)compreensões e equívocos em relação aos seus princípios epistemológicos e suas implicações didáticas, inseguranças e incertezas entre os professores em relação ao que fazer junto aos aprendizes. Esse fato pode ter concorrido para o desenvolvimento de práticas espontaneístas e desvinculadas de um fundamento teórico-metodológico e contribuído, de acordo com Soares (2003) para uma diluição, no discurso e na prática, das especificidades do processo de alfabetização, e que, juntamente a outros fatores, pode ter acarretado resultados negativos na alfabetização de muitas crianças nas escolas públicas.

Em que pese esses equívocos, essas concepções provocaram um intenso movimento de debates, reflexões e teorizações relativos à formação de professores alfabetizadores desenvolvidos a partir dos anos de 1980, reconhecendo-se que a formação do professor tem implicações diretas no trabalho que desenvolve e, por conseguinte, nos resultados de aprendizagem, juntamente a outros fatores. Essas produções sistematizam diversos aspectos relativos à formação do professor alfabetizador, tais como requisitos para a formação e atuação no processo de alfabetização e necessidades formativas para alfabetizar numa perspectiva de letramento, entre outras (GARCIA, 1996; CAMPELO, 2000; LOPES, 2004; KRAMER, 2005; FERREIRA, ALBUQUERQUE; LEAL, 2006; ARAÚJO, 2008; MORAIS, 2010; VIEIRA, 2010; UBARANA, 2011).

Ao focalizar, no contexto da formação docente, a formação continuada, verificamos, mediante estudo desenvolvido por André (2002) que esta vem crescendo como objeto de investigações e, dentre estas, algumas voltam-se para a formação desenvolvida em projetos, propostas, programas e políticas e cursos, o que foi corroborado por estudo de Garrido e Brzezinski (2006). Esses estudos também apontam para a incidência do foco nos aspectos teóricos e metodológicos relacionados à formação continuada, para os processos reflexivos como possibilidade de formação docente e para a dimensão da pesquisa como constitutiva da formação e da atuação do professor.

Com foco específico nos programas de formação continuada que tematizam os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e suas contribuições nas práticas de professores identificamos, mediante análise desenvolvida no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e ainda nas publicações da ANPED de 2006 até 2011, algumas pesquisas direcionadas ao estudo dos programas implementados pelo MEC em parceria com os municípios, estados e universidades para o professor alfabetizador e/ou para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Piatti (2006) realizou um estudo sobre os reflexos da formação continuada na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no contexto do município de Campo Grande, MS. A investigação apontou um avanço nos discursos dos professores alfabetizadores em relação à prática de leitura e escrita e de suas concepções sobre o desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização, porém este avanço não se revelou nas práticas docentes.

O PROFA foi também tema dos trabalhos de Bispo (2006), que analisou a sua implementação no município de Reme de Três Lagoas, MG, no período entre 2002 e 2003 e verificou mudanças ocorridas, tanto nas conceituações, nos procedimentos de reflexão e nos hábitos de estudo dos professores; e de França (2006), que investigou os efeitos do programa nas práticas de professores através das concepções destes sobre as mudanças em sua própria prática a partir do curso e constatou que, embora os relatos apresentaram mudanças relacionadas à prática não evidenciaram substituição da metodologia convencional de alfabetização pela metodologia proposta pelo Programa.

Ainda sobre as contribuições do referido programa para a prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino, desta feita no município de Ji-Paraná, o trabalho de Machado (2007) concluiu que o PROFA contribuiu para uma ampliação da reflexão dos professores acerca dos conceitos de leitura e de escrita, mas não propiciou mudanças na prática.

Com relação ao Programa Pró-Letramento, considerando-se ser uma política de formação relativamente recente lançada a partir do ano de 2005, cuja implementação não se fez por igual em termos de tempo, os estudos que o tematizam aparecem somente a partir do ano de 2008 e, apesar de enfocarem objetos que guardam semelhança com o de nosso estudo, distinguem-se quanto ao foco central, o que o justifica e o torna relevante. Dentre estes, dois voltam-se para o Curso de Matemática (BARBOSA, 2008; ALONDO-SAHM, 2010).

Com foco aproximado ao nosso, encontramos os trabalhos de Alferes (2009), Cabral (2009), Ferreira e Leal (2010), Martins (2010) e Rocha (2010).

O estudo de Alferes objetiva investigar em que medida o Pró-Letramento se constitui em uma política capaz de resolver os problemas que motivaram a sua criação, como a diminuição dos baixos índices de desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática. A pesquisa aborda aspectos ligados à concepção e gestão do Programa, bem como às concepções que o fundamentam e sua implementação nos municípios, focalizando sua estrutura e organização da formação.

Estudo desenvolvido por Cabral (2009) analisa, com foco muito próximo ao nosso, o impacto da formação propiciada pelo Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem sobre as práticas de ensino da leitura de professores de professores pesquisados.

Ferreira e Leal (2010) discutem “as práticas de formação à luz do olhar dos que dela participam como público alvo” focalizando os aspectos valorizados pelos professores nos programas de que participam. E, entre os programas/projetos de formação que tomam como objeto de análise junto aos professores, encontra-se o Pró-Letramento.

O estudo de Martins (2010) analisa os princípios teórico-metodológicos e os conteúdos do referido Programa, objetivando compreender, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, os seus fundamentos epistemológicos.

Com objetivo semelhante, o estudo de Rocha (2010) se volta para o estudo da concepção de formação continuada impressa nos Programas Pró-letramento e PRALER.

A pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011) sobre o “estado da arte” das políticas atuais de formação docente no país à qual já fizemos referência, as autoras afirmam, com base em mapeamento recente realizado por André (2010 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15) que as políticas de formação continuada têm sido pouco investigadas e apontam a necessidade de que tal temática torne-se objeto de estudos para que se possa compreender suas finalidades, estratégias e impactos no desenvolvimento de professores.

É no cenário dessa produção – em interação com ela – que situamos e afirmamos a relevância de nosso estudo, considerando que ela encontra-se ainda reconhecidamente lacunar, visto que é limitado o número de trabalhos publicados durante os seis anos de atividades do Pró-Letramento no Brasil. As pesquisas que tivemos acesso, realizamos comentários anteriormente objetivando contextualizar a necessidade de ainda se pesquisar sobre o Pró-Letramento, dada a sua abrangência como integrante de uma política de formação de âmbito nacional. E, de modo específico, em sua temática de alfabetização e linguagem, também consideramos que os estudos ainda se mostram escassos, principalmente em nossa região e no contexto do programa de pós-graduação no qual se insere nossa pesquisa, nosso estudo inaugura essa temática.

Frente ao papel que entendemos ter a formação continuada como promotora de contextos de desenvolvimento profissional docente e que este é impulsionado por aprendizagens e estas resultam de interações e mediações, nossa análise se volta para as apropriações dos professores acerca dos conteúdos propostos pelo Pró-Letramento, considerando-os como sujeitos da aprendizagem e, portanto, dando-lhes voz, como propôs Nóvoa (2005) para que enunciem sua própria percepção acerca das marcas do programa/processo vivido em seus modos de conceber e agir pedagógico com relação à alfabetização de crianças na escola. Essa perspectiva pode contribuir para o desenvolvimento, tanto do professor, em sua compreensão acerca de sua formação, quanto dos processos formativos, tal como apontam Ferreira e Leal (2010):

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, resgatando sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então, é necessário 'ouvir' o que eles próprios dizem sobre a formação continuada. (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 75).

Concordando com as autoras, acrescentamos que o professor é inter-ativo em sua formação, ou seja, que sua ação/reflexão é sempre mediada socialmente, que sua voz, sua enunciação é resposta, é dialógica e que, nesse sentido, a investigação participa da reflexão do professor, tanto quanto o professor participa da investigação.

1.2. DEFININDO O ESTUDO: O OBJETO, A QUESTÃO E O OBJETIVO

Objeto de estudo: repercussões do Programa Pró-Letramento em concepções e práticas de alfabetização de professores cursistas segundo sua própria perspectiva.

Questão do estudo: que repercussões do Programa Pró-Letramento são percebidas por professores cursistas em suas concepções e práticas de alfabetização?

Objetivo da pesquisa: analisar, segundo a perspectiva de professores cursistas, repercussões do Programa Pró-Letramento em suas concepções e práticas de alfabetização.

Acreditamos que as sistematizações que alcançamos construir mediante nosso estudo contribuirão para uma aproximação às significações dos professores, enquanto sujeitos dos programas/processos formativos e, por elas, a uma ampliação da reflexão acerca das ações de formação continuada empreendidas pelo poder público no sentido de propiciar, dentro dos limites do nosso trabalho, um vislumbre do impacto dessas ações em relação às suas finalidades, o que pode concorrer para uma avaliação de sua estrutura com vistas à melhoria de sua organização para o atendimento das necessidades formativas dos professores alfabetizadores.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho compõe-se desta primeira parte introdutiva, em que buscamos apresentar e justificar nosso estudo explicitando a origem de nossas inquietações e a contextualização da definição do objeto, da questão e do objetivo

de nosso estudo. No segundo capítulo, apresentamos a abordagem metodológica – os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção e análise dos dados; fazemos uma descrição dos principais aspectos do Programa Pró-Letramento e de sua implementação no município onde se situa nosso lócus de pesquisa – a escola onde atuam os professores que definimos, mediante critérios apresentados, como sujeitos, cujas significações constituirão a base de dados com os quais construiremos a resposta possível – e provisória – à nossa questão.

No terceiro capítulo buscamos sistematizar o marco teórico que fundamenta nosso percurso investigativo que envolve teorizações e formulações político-legais pertinentes à formação docente, em especial a de tipo continuada, à alfabetização e à formação do professor alfabetizador com suas especificidades.

No quarto capítulo sistematizamos e sintetizamos, a partir da análise que empreendemos sobre os dados, uma discussão acerca das apropriações dos professores sobre os conceitos, procedimentos e atitudes propostos como conteúdos formativos do Programa Pró-Letramento, mediante a organização de suas enunciações acerca das repercussões do programa em suas conceituações e práticas de alfabetização, letramento e aprendizagem e como estas aprendizagens se manifestam no contexto das práticas de alfabetização.

Na quinta parte de nosso trabalho tecemos as nossas *considerações finais*, nas quais, mediante a retomada de nossa questão e de nosso objetivo, buscamos sintetizar reflexões que alcançamos elaborar mediante o desenvolvimento da investigação, assim como novas indagações instigadas pela compreensão atingida, que reconhece a incompletude e o eterno devir do conhecimento, abrindo espaço para estudos e pesquisas posteriores.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A escolha de uma perspectiva metodológica para investigar uma realidade na área de educação nos impõe o desafio de lidarmos com a complexidade e as múltiplas determinações que a experiência empírica sobre a subjetividade dos sujeitos apresenta o que demanda olhares diversos para seu desvelamento. Assim, essa escolha deve estar em consonância com a questão e objetivos definidos, bem como os fundamentos teóricos do estudo.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Nossa pesquisa é norteada pelo paradigma qualitativo de investigação considerando sua pertinência nas Ciências Sociais, por suas especificidades nem sempre mensuráveis quantitativamente, pelo fato de apresentarem historicidade, identidade entre sujeito e objeto da investigação, por serem intrínsecas e extrinsecamente dialógicas e por seu objeto ser em essência qualitativo (MINAYO, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994) as características básicas para esse tipo de estudo, a saber: o ambiente natural é a fonte principal dos dados, em que o investigador se constitui como o seu instrumento principal; é essencialmente descritiva; o interesse maior é com o processo do que com o produto ou resultados; a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e ressalta a consideração das significações dos sujeitos que vivenciam os processos estudados como fonte relevante na construção dos dados.

Reconhecendo a validade dessas premissas, mas assumindo a posição de diálogo e de ampliação dessas ideias, a partir da perspectiva sócio-histórica, Freitas (2007) apresenta alguns pontos de encontro e de busca de avanço, dentre os quais, destacamos: a fonte dos dados é o texto, a produção discursiva dos sujeitos; o processo de construção dos dados caracteriza-se, não apenas pela descrição, mas pela compreensão e busca de relações, articulando o individual com o social; “o pesquisador é um dos principais elementos da pesquisa, mas sua compreensão se constrói a partir do lugar no qual se situa e depende das relações que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28). A pesquisa envolve,

portanto, relações de participação entre pesquisador e pesquisados, interpretação e construção compartilhada, mas não coincidente, de significados e sentidos.

Inscrevemos nosso trabalho na abordagem qualitativa por percebermos que está em consonância com o que nos propomos a estudar, tendo em vista que priorizamos as interações entre pesquisador-campo-sujeitos, na investigação sobre as repercussões da formação continuada nas concepções e práticas de professores alfabetizadores. Lüdke e André (1996, p.18), assinalam que “[...] o estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para as autoras, a pesquisa qualitativa pode assumir várias características: visa a descoberta, busca assumir a realidade de forma completa e profunda, enfatiza a interpretação no contexto em que se realiza a pesquisa, se utiliza de uma variedade de fontes de informações, revela experiências variadas e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e se sistematiza em linguagem acessível.

2.2 ESTUDO DE CASO

O objeto de nosso estudo, assim como a questão e o objetivo que definimos nos levaram à escolha pelo caminho metodológico do Estudo de Caso que, por suas características, permite examinar uma realidade particular e delimitada dentro de um sistema mais amplo, destacando que mesmo havendo especificidades dentro de uma estrutura particular, existem também semelhanças com um contexto mais amplo em que está incluído. Nessa metodologia, o pesquisador apreende o problema em evidência ao detalhar a realidade por meio das várias informações que obtém mediante sua inserção no campo e as relações que estabelece com os sujeitos.

De acordo com Nisbert e Watt (citado por LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21) o Estudo de Caso se realiza em três fases: 1ª) aberta e exploratória; 2ª) sistemática (coleta de dados); 3ª) de análise e interpretação de dados e elaboração do relatório.

Nestes termos, consideramos que nossa investigação se caracteriza em um estudo de caso único (Yin, 2005), por abordarmos uma realidade particular,

representada pelas significações de sujeitos que são parte de uma totalidade. Para André (2005, p.) a grande vantagem de se utilizar o estudo de caso é que ele proporciona a “[...] possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Assim, nosso objetivo de analisar repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas de alfabetização de professores cursistas, torna-se possível ao nos debruçarmos sobre “o caso” dos professores das turmas dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Minas Gerais, considerando-a como unidade da totalidade/realidade social educacional mais ampla em que se insere.

2.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A construção de dados no contexto de uma pesquisa qualitativa precisa propiciar a aproximação do pesquisador às significações dos sujeitos em e sobre seus contextos, o que impõe rigor no desenvolvimento dos instrumentos que, para Yin (2005) possibilitam a obtenção e organização de um conjunto de fatos e descobertas acerca do objeto. Nesse sentido, o autor recomenda que no estudo de caso seja utilizado o fundamento lógico de triangulação que envolve a utilização múltiplas fontes de construção dos dados para a obtenção das informações relevantes à construção da resposta que se busca.

Adotamos como procedimentos de construção dos dados os seguintes instrumentos: a documentação, o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação direta e o caderno de campo, numa perspectiva de articulação e mútuo enriquecimento dos dados.

A **documentação** contribui com a organização das entrevistas e com a observação direta, pois favorece informações que orientam a delimitação de pontos que precisavam ser observados. Yin (2005) destaca o uso de documentos para o estudo de caso no sentido de que fornecem detalhes específicos que colaboram com informações obtidas em outras fontes.

De acordo com Laville e Dione (1999) os documentos se constituem em fontes impressas que podem ser classificadas por publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, projetos, prestação de contas, documentos

pessoais, diários, correspondências e outros escritos em que as pessoas expõem as suas experiências ou descrevem suas emoções e percepções.

Assim, constituíram-se objetos de nossa análise: registros da Secretaria Municipal de Educação sobre professores que cursaram o Pró-Letramento para identificação dos que concluíram o curso e sobre as escolas onde professores estavam lotados; o documento do Projeto Político Pedagógico da escola que consta de forma sucinta os dados históricos da escola e a orientação pedagógica, as fichas individuais dos alunos para sua caracterização socioeconômica e escolar e quadros demonstrativos de pessoal da escola; e documentos oficiais do Programa de Formação Continuada para professores dos Anos/ Séries iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento (2006). Dentre os documentos do Programa analisamos o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007), o Manual do Tutor (BRASIL, 2007), o Guia do Formador (2006) e os três primeiros fascículos do Programa, fixando uma análise mais detalhada no primeiro por está diretamente relacionado ao que nos propomos pesquisar.

Essa análise nos possibilitou elaborar o roteiro de entrevistas e das observações e os questionários para caracterização dos sujeitos. Além disso, o conteúdo desta documentação serviu de pano de fundo à verificação dos dados durante toda a investigação.

Concordamos, pois, com Lüdke e André (1986, p.39) quando diz que a análise documental “... é uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador e dos pesquisados. Representam, ainda, uma fonte ‘natural’ de informação”.

Podemos mesmo afirmar que a análise documental funcionou como a primeira etapa que se caracteriza como fase exploratória ou aberta do estudo do caso, pois possibilitou definir o campo, os sujeitos e os instrumentos de construção dos dados da nossa investigação. (YIN, 2005).

Para uma melhor descrição/caracterização dos sujeitos da pesquisa sentimos a necessidade de utilizar o **questionário**. De acordo com Richardson *et al.* (1999, p.188), o questionário contribui para a obtenção de informações de caráter mais geral e uniforme. Neste sentido, construímos três instrumentos: um para descrever o campo empírico (Apendice A) respondido pela diretora da escola; e dois para caracterizar os sujeitos, ou seja, direcionados as professoras e tutora. (Apêndice B e C). A aplicação do questionário, assim como a utilização das demais

fontes de evidências que serão descritas a seguir marcam o desenvolvimento da segunda etapa do estudo de caso apresentado por Yin (2005), que é a fase de construção dos dados, caracterizada pela exploração sistemática do campo e dos sujeitos, em que se redefinem os aspectos que se sobressaem como relevantes e os que não haviam sido percebidos antes, por se revelarem somente com o processo de construção dos dados e a retratação da unidade de ação específica do caso em estudo.

Considerando, como nos propõe Freitas (2007, p. 28) ancorada na perspectiva sócio-histórica, que “a pesquisa é uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem”, a **entrevista** converte-se uma das fontes de informações mais importantes para o desvelamento do objeto que se objetiva conhecer, pois implica construir, junto com os sujeitos, mediante sua linguagem – suas significações e sentidos acerca do mesmo. Lüdke e André (1986, p. 34) destacam a vantagem das entrevistas quando afirmam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é a de que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Optamos por trabalhar com **entrevista semiestruturada** pelo fato de permitir, aos sujeitos entrevistados, bem como ao pesquisador, sem perder a intencionalidade do procedimento, flexibilidade na reconstrução de questões e respostas. Ainda Lüdke e André (1996, p. 34) afirmam que “... o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Assim, a principal característica das entrevistas semiestruturadas é a de explorar amplamente o tema em estudo sem impor limites à relação de comunicação entre o pesquisador e o sujeito, marcando com isso o seu caráter dialógico.

Nessa perspectiva, construímos roteiros/guias com base nos apontamentos de Amado (1999) e elaboramos questões em três eixos temáticos em que procuramos enfocar as repercussões do curso em suas concepções e práticas.

Assim, com o roteiro não apenas fazíamos perguntas aos sujeitos, mas também discutíamos/reestruturávamos questões no intuito de esclarecê-las ou

aprofundá-las, tendo em vista que a entrevista semiestruturada é uma “... série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.188).

No intuito de propiciarmos a manifestação de singularidades dos sujeitos, desenvolvemos três instrumentos para a realização das entrevistas, dois destinados às professoras – um para as sessões individuais e outro, para a sessão coletiva – e um destinado à tutora/formadora do curso (Apêndices D, E e F).

As entrevistas foram realizadas em março de 2010, mediante negociação acerca das disponibilidades de horários dos sujeitos, na sala da diretoria da escola, em horário oposto ao do turno em que atuam na escola, o que contribuía para que se sentissem mais à vontade para o diálogo. Sob sua autorização as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora e, posteriormente, discutidas individualmente com cada uma das entrevistadas visando a retomadas e correções entendidas como necessárias para assegurar a fidedignidade do registro de suas enunciações.

A realização da entrevista coletiva decorreu do próprio processo de observações, quando surgiram dúvidas que precisávamos esclarecer quanto à relação entre a organização das atividades, os materiais utilizados e a formação continuada que as professoras participaram. Diante disso, convocamos, mais uma vez, as professoras para uma entrevista, na qual percebemos que, juntas, elas se sentiram mais encorajadas a falarem sobre os pontos em discussão, uma apoiando e reforçando a outra, tanto quanto discordâncias expressadas por gestos, expressões faciais ou mesmo palavras. Sobre as entrevistas em grupo Bogdan e Biklen (1994, p. 138) ressaltam que “Ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde”.

O mesmo procedimento de retomada e consolidação, desta vez, em grupo, foi desenvolvido em encontro onde as participantes fizeram a leitura do texto transcrito e as alterações que consideraram necessárias. As informações apreendidas nesses momentos serviram como contraponto nas situações de observação das práticas das professoras, quando procurávamos relacionar o discurso proferido nas entrevistas com suas ações relativas à alfabetização.

Durante as **observações de tipo não-participante** buscamos captar, tanto no contexto geral da escola, como nas salas de aula, as relações que nele se

davam, a estrutura administrativa, física e pedagógica, as ações e contradições presentes naquele espaço.

As observações, realizadas entre abril e junho de 2010, o que nos proporcionaram um contato mais íntimo com os sujeitos e suas práticas de alfabetização. As notas de campo permitiram, além do registro dos acontecimentos, registrar comentários, reflexões, impressões sentidas acerca dos fatos observados. Amado (2000, p. 7) caracteriza esse procedimento como “[...] incidentes críticos que são os registros feitos a partir da observação (nas situações) [...] de atividades humanas observáveis [...]”.

Para melhor guiarmos o nosso olhar e reflexões frente às práticas de alfabetização dos sujeitos, tomamos como organizadores das ações observadas, os eixos de conteúdos do Pró-Letramento do Curso Alfabetização e Linguagem. Registramos oito (08) sessões de observação em cada turma, que totalizaram trinta e duas sessões, com duração de três a quatro horas cada uma.

Bogdan e Biklen (1994) orientam que nos primeiros dias de observação as sessões se limitem a um tempo mais curto que seja, gradativamente, aumentado. Mas, como já tínhamos familiaridade com a escola e com os sujeitos, pelas experiências anteriores como supervisora pedagógica, essa fase de confiança e de aproximação estava superada. Nesse sentido, a dimensão pessoal-afetiva da investigadora estava presente, mas, cercamos os nossos procedimentos de cuidado e exigência buscando garantir confiança aos resultados, considerando que, como nos aponta Barbier (2002) o pesquisador implicado tem maiores possibilidades de revelar surpreendentes esclarecimentos do objeto de estudo, mas não escapa ao papel desencadeador, pela posição que ocupa, da constituição de novas significações e sentidos.

Assim, tínhamos consciência de que o fato de ocuparmos, naquele momento, a função de pesquisadora – pela posição socialmente diferenciada – implicava mudanças nas relações com os sujeitos e na produção de suas significações e modos de agir. Mesmo assim, tomamos as precauções para que suas ações e enunciações se fizessem mais próximas do corriqueiro.

As nossas observações duraram de três a quatro horas, por compreendermos que o trabalho de/com a alfabetização pode ser realizado de forma interdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento. Desse modo, decidimos observar todo o tempo de aula para podermos captar ações relacionadas

ao processo de alfabetização das crianças em todos os momentos, buscando verificar se estas se davam integradas a todas as áreas de conhecimento.

Em respeito às crianças, tanto quanto às professoras, conversamos já nas primeiras observações, sobre o motivo de nossa permanência na escola e, especificamente, na sala de aula, enfatizando a nossa condição de estudante, assim como elas, o que contribuiu para que nos aceitassem. Como as professoras já havíamos conversado anteriormente, mas, mesmo cientes – e talvez por isso mesmo – deixaram transparecer certo desconforto nas duas primeiras observações, o que logo foi superado, visto que chegaram a nos falar que, às vezes até esqueciam que estávamos presentes. Podemos mesmo dizer que se estabeleceu um clima de liberdade de expressão e de ação das professoras, ao mesmo tempo em que, de modo generoso e corajoso, nos permitiram registrar o desenvolvimento de suas práticas.

E, para que não se perdessem os detalhes dos acontecimentos e atividades que observávamos, registramos as descrições e as reflexões em **diário de campo**. De acordo com Viana (2003, p.59) “o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve ter um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado”.

O diário de campo foi um instrumento que sempre acompanhou nos acompanhou durante as observações. Bogdan e Biklen (1994) salientam que o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da apreensão dos dados são chamadas de “notas de campo”. Para melhor organizar os registros dos dados observados elaboramos um roteiro que constava notas de identificação e de ordenação dos dados, tais como: cabeçalho com dados de identificação da investigação, dia da observação, local, tema da aula, descrição geral da aula, desempenho da professora na aula e impressões sobre a situação observada, o que era feito logo após o final de cada sessão de observação, tendo em vista não perder o dinamismo e riqueza dos fatos e em ordem cronológica aos acontecimentos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Juntamente à construção dos dados, fomos procedendo aos exercícios de interpretação e análise, para cuja realização tomamos como referência, princípios da

Análise do Discurso, por compreendermos que as experiências vividas são internalizadas mediante processos de elaboração de sentidos e significados dos sujeitos, marcados pelos contextos histórico-sociais em que ocorrem e pelas condições materiais em que se encontram, sendo o discurso a materialidade dessa construção. Esses aspectos são destacados por Caragnato e Mutti (2006) quando afirmam que:

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais ou não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais e escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança) (CARAGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Este argumento é ampliado por Orlandi (2009) ao nos explicar que a Análise do Discurso trata do discurso e entende-o como palavra em movimento, ou efeito de sentidos entre os interlocutores, entendendo que numa pesquisa tanto o pesquisador/analista, como o sujeito, são mutuamente influenciados dentro das circunstâncias em que o discurso é construído. Nesse sentido, a análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos nas produções verbais ou não-verbais, desde que a materialidade dos discursos produza sentidos para a interpretação, considerando que o discurso se constitui da integração entre ideologia, história e linguagem.

Entender o discurso como produção de sentidos implica considerar o que Vygotsky (2009) define por sentido de uma palavra e sua relação com o significado.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (VYGOTSKY, 2009, p. 465).

Podemos dizer, então, que dependendo do contexto em que os sujeitos falam, as suas palavras podem apresentar sentidos diferentes. Mas, é justamente o significado construído social e culturalmente pelos sujeitos em suas interações que medeia o pensamento – os sentidos – sua constituição e expressão. Assim, para se

compreender/interpretar os sentidos emitidos pelo discurso do sujeito é preciso ter em vista o contexto em que este (se) enuncia, os motivos que o leva a dizer o que diz, da forma que diz, ou seja, o que existe além das palavras, além do texto.

Essa perspectiva de análise aproxima-se das concepções de linguagem como uma construção ideológica e histórica posta por Bakhtin (1998) que entende as palavras são tecidas por múltiplos fios ideológicos e estão em toda a parte servindo de trama em todas as relações sociais e por isso elas servem de indicadores de todas as transformações sociais. “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 1998, p.41), ou seja, as palavras são a materialidade da consciência social e estão presentes em todos os atos de compreensão e de interpretação; como expressão-enunciação é produto das condições reais em que o discurso é construído, ou seja, pela situação social imediata. Assim, a posição social que os sujeitos ocupam no espaço social provoca efeitos de sentidos na produção dos discursos. Para o autor, a organização hierarquizada das relações sociais exerce influencia poderosa sobre as formas de enunciação.

A AD nos aponta, portanto, que a linguagem vai além do texto, que o discurso do sujeito não é de propriedade particular, mas sim um dizer resultante do que já foi dito em outras situações e que circula na sociedade afetando as situações discursivas em que se envolve. Isso contribui para que as palavras do sujeito tenham sentido, pois o dizer é uma construção histórica e ideológica que só tem significado se estiver relacionado com o que já foi dito e com as condições de produção em que é elaborado o discurso e não somente das intenções dos sujeitos. Como nos diz Orlandi:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (ORLANDI, 2009, p.30).

Corroborando com o proposto por Bakhtin (1998) a autora nos aponta que as relações de força são um dos fatores das condições de produção que constituem os discursos e que identificam o sujeito que fala, em que “o lugar a partir do qual fala o

sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”. (ORLANDI, 2009, p.38).

Nesse sentido, compreendemos que o discurso das professoras que são sujeitos da nossa investigação sobre suas concepções e práticas, se produziu num contexto socioideológico e histórico em que exercem suas atividades pedagógicas e assumem uma função/lugar social, mas foi marcado pelas relações de hierarquizadas inconscientemente estabelecidas entre elas e nós, do lugar de pesquisadora.

Desse lugar, e assumindo esta perspectiva de análise, nosso papel foi realizar o movimento analítico de descrever, interpretar e compreender os sentidos e significados produzidos pelos discursos dos sujeitos à luz da teoria – outros discursos produzidos e acessíveis em determinadas condições sociais – o que deslocou a nossa escuta nas entrevistas e nos permitiu apreender outros possíveis gestos de interpretação.

Para Orlandi (2009, p. 62) “não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de construção do analista”.

Buscando nos orientar por esses princípios construímos o nosso dispositivo analítico, articulando a questão do estudo – a pergunta que nos guiava em nossas ações – o material empírico construído nas entrevistas e nas observações das práticas, juntamente com as proposições curriculares do Programa e com fundamentos teóricos que ancoravam nossos passos. Mediante esse entrecruzamento de informações, construímos nossas sínteses de interpretação acerca de quais as repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas das professoras que se constituíram em sujeitos do estudo.

O corpus, ao mesmo tempo em que é organizado pelo pesquisador, é que organiza a relação do pesquisador com o discurso e leva-o a construir o seu dispositivo analítico, onde irá optar por mobilizar determinados conceitos e procedimentos em busca de responder à questão do estudo. Diante desse pressuposto, destacamos sequências de enunciados e construímos as “montagens discursivas”, buscando orientar-se pelos princípios da análise do discurso,

verificando os indicadores de sentidos que se aproximavam nos diálogos e estabelecendo relações com as formações discursivas teóricas.

Resumindo, procuramos ver nos enunciados das professoras o que se generalizava, observando, nas singularidades, as aproximações, sempre realizando o movimento constante de idas e vindas entre teoria e *cópus*, entrecruzando – em movimento de triangulação – as enunciações com os dados obtidos nas observações e com os conteúdos propostos pelo curso de formação no intuito de compreendermos, à luz do marco teórico assumido, o que repercute desses conteúdos em suas concepções e práticas.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E DOS SUJEITOS

O campo empírico de nosso estudo é a Escola Municipal de Ensino fundamental Minas Gerais - localizada no Bairro periférico do município de Belém do Brejo do Cruz-PB. Esse município está situado na Região do Alto Sertão Paraibano, apresenta população de 7.143 habitantes (IBGE, 2010) e um IDH de 0,57 que o enquadra abaixo da linha de pobreza. A distância Rodoviária até João Pessoa (Capital do Estado) é de 400 km.

Para a escolha do campo empírico estabelecemos os seguintes critérios: ser escola pública, oferecer as séries iniciais do ensino fundamental e constar, em seu quadro docente, o maior número de professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que concluíram o Pró-Letramento. Nesse sentido, a escolha do *lôcus* do estudo se deu mediante os critérios de seleção dos sujeitos que serão expostos mais adiante.

Por falta de registros históricos, são restritos os dados que temos da referida escola. Por informações constantes em seu PPP, sabe-se que foi inaugurada no dia 01 de agosto de 1990 e que se originou a partir da grande expansão populacional do bairro em que está localizada, haja vista que a única escola naquela localidade não estava atendendo a demanda. Por ter sido inaugurada no segundo semestre do ano letivo atendeu, naquele ano, somente às crianças da Educação Infantil, pois esse segmento não era de caráter obrigatório na época, o que o liberava das exigências burocráticas em relação a registro de notas. Somente a partir do ano seguinte a escola passou a receber crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola possui Conselho Escolar, criado em 26 de abril de 1999, através do qual recebe os recursos dos Programas PDDE e PDE-Escola. Sendo uma instituição Municipal, está subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura que proporciona a complementação dos recursos financeiros, promove a formação dos professores e estabelece as diretrizes curriculares e pedagógicas para o ensino. A forma de organização do ensino na escola obedece à estruturação do Ensino Fundamental em nove anos, criada pela Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e pela Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que amplia a lei anterior ao estabelecer a entrada das crianças de seis (06) anos no Ensino Fundamental, como também segue as orientações da Resolução nº 002/2008 expedida pelo CME (2008) que estabelece as Diretrizes de funcionamento do Ensino Fundamental no Município de Belém do Brejo do Cruz - PB.

Apesar das severas críticas advindas das estatísticas oficiais com relação aos resultados escolares no ensino público, ainda acreditamos que a escola pública é uma instituição que pode dar certo, dependendo das formas de gerenciamento dos seus recursos e das políticas, do trabalho pedagógico e do comprometimento social dos seus protagonistas na promoção do ensino e da aprendizagem. As ações que empreendemos na escola nos conduzem a dizer que existe um forte compromisso político por parte da direção e dos professores com a inclusão escolar das crianças, jovens e adultos que residem no bairro periférico do município em que a escola está localizada, em que muitos são excluídos, tanto dos bens materiais, como culturais, dentre estes, o saber sistematizado.

Mediante análise dos registros da escola, verificamos que os alunos, em sua maioria, são filhos de agricultores, pescadores, tecelãs de redes de pesca e vendedores de redes de dormir. A renda familiar está situada entre até dois salários mínimos, tendo como principal fonte o trabalho informal ou salários de agricultores aposentados. Os pais apresentam um baixo grau de escolaridade, o que apresentamos no quadro abaixo.

QUADRO 1 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DAS MÃES DOS ALUNOS

SÉRIE	Nº ALUNOS	ALFABETIZADAS	ANALFABETAS	TOTAL
1º ANO "A"	18	16	02	18
1º ANO "B"	09	05	04	09
2º ANO "A"	16	10	05	15*
2º ANO "B"	20	13	05	18*

FONTE: Folhas de Registro individual dos alunos da Escola Municipal Minas Gerais-2010.

*Número de mães se diferencia do número de alunos por algumas terem mais de um filho estudando na mesma série

Limitamo-nos a apresentar os indicadores do grau de instrução das mães dos alunos das referidas séries porque são elas que matriculam os filhos na escola e fornecem, no ato da matrícula, a informação acerca do responsável pelo aluno. Como também, na Secretaria Municipal não existe um Banco de dados que pudesse possibilitar uma demonstração do grau de instrução dos pais de todos os alunos do Bairro ou da escola.

Algumas das crianças são oriundas de famílias compostas por mães solteiras ou por avós. Registramos que os filhos de vendedores de redes de dormir ficam até seis meses ou mais durante o ano somente com as mães ou avós, visto que a comercialização desse produto, realizada pelos pais, é realizada em outras regiões do país, o que impõe ausências prolongadas do genitor.

A escola apresenta um cotidiano marcado pela sistematização no cumprimento das atividades, com papéis designados para cada um. Ainda que não tenhamos percebido vestígios de uma gestão participativa, observamos que todos os integrantes da equipe escolar mostram-se preocupados cumprir suas funções e contribuir para o bom funcionamento da escola e para a promoção do direito social e constitucional de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, mas, enredados pelas adversidades que envolvem seu cotidiano, decorrentes, também, da realidade mais ampla.

Com relação à estrutura física, a escola apresenta uma estrutura restrita: uma pequena área de circulação que dá acesso as quatro (03) salas de aula e uma (01) área coberta que funciona como sala de aula; uma sala (01) que funciona a secretaria e a diretoria, três (03) banheiros (um para funcionários e dois para as crianças) e uma (01) cozinha acoplada a uma dispensa. Nesse sentido, o espaço, a exemplo de muitas outras escolas públicas, se apresenta insuficiente para as atividades livres das crianças, pois não dispõe de quadra de esportes, sala para

exposição de vídeos, pátio, biblioteca ou outros espaços de lazer e outras atividades como a leitura.

No que diz respeito às condições de trabalho, as condições oferecidas aos professores são muito precárias, os “recursos didáticos” se limitam, na maioria das vezes, ao mínimo: giz e quadro para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que concorre para que o compromisso social dos professores e diretores dependa somente do desejo, força de vontade e compromisso profissional e social em fazer o que está além das possibilidades objetivas para verem os alunos aprendendo.

Essas condições se evidenciam em trechos do nosso diálogo com as professoras⁶ acerca da infraestrutura da escola para o bom desempenho das suas práticas pedagógicas de alfabetização:

Não tem estrutura, não tem espaço, nós não temos acesso a muita coisa, falta jogos, livros, gibis, não tem uma sala de leitura, não tem uma biblioteca.

[...] uma escola pequena, no bairro pequeno, e a gente não está tendo o apoio de ninguém, só como as meninas já comentaram: a fala e o giz. (Esmeralda).

Só com a coragem é que nós vamos alfabetizar em 2010 todos os alunos da sala. (Topázio).

Com a cara e a coragem – completa a Professora Ametista.

Com a cara e a coragem, com o giz e o quadro (Topázio).

(Dados da entrevista coletiva realizada em 14/06/2010).

As professoras denunciam e, ao mesmo tempo, manifestam um apelo por melhores condições de trabalho para que possam alfabetizar as crianças, pois os processos educativos são complexos e as condições de trabalho constituem um dos fatores para a sua efetivação. Como nos aponta Zabala (1998, p.16) “a estrutura da prática docente obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.”. Nesse sentido, podemos dizer que a carência nas condições de trabalho dos professores pode comprometer, significativamente, seu trabalho pedagógico com as crianças.

Com relação às salas de aula, são ambientes amplos para a quantidade de alunos que atende atualmente, têm boa iluminação e ventilação, com exceção da

⁶ As professoras-sujeitos do estudo encontram-se caracterizadas mais adiante. Mas, como já trazemos aqui suas enunciações acerca dos aspectos constitutivos das condições em que desenvolvem seu trabalho na escola, adiantamos que, para fins de preservação de suas identidades, seus nomes foram substituídos por codinomes – de pedras preciosas.

sala onde funciona o primeiro ano no horário vespertino, que é uma área coberta e, por receber muito sol durante a manhã, torna-se quente e abafada à tarde. O mobiliário das salas se resume a um birô da professora e às carteiras dos alunos. Mas, nas paredes, sinais da vida escolar: cartazes com letras, números, nomes dos alunos, calendário, contratos de convivência, orações etc.

Mediante informações obtidas junto à Diretora e demais funcionários, fomos percebendo as muitas dificuldades enfrentadas no cotidiano da instituição, dentre elas, a falta de recursos financeiros para aquisição de materiais básicos como: papel ofício, estêncil, lápis de cor, cartolina e cola. Sobre os motivos dessas dificuldades, a Diretora aponta o bloqueio das Contas do PDE-Escola por falta da prestação de contas da administração municipal anterior, o que denuncia a já tão propalada falta de compromisso de muitos gestores com a aplicação dos recursos públicos e, especificamente, com a educação das crianças.

Esse quadro nos alerta em relação ao que buscamos em nosso trabalho, visto que para a concretização de qualquer formação nas práticas dos professores são necessárias condições materiais, de apoio e acompanhamento pedagógico, além de valorização e respeito aos professores. Freire (1996) nos adverte que:

O professor tem o dever de dar a suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p.66).

As condições físicas e materiais da escola já se mostram distantes em relação às propostas do Pró-Letramento de um trabalho com diversos portadores de textos, como também “Organização e uso da Biblioteca Escolar e das salas de leitura” o que se distancia totalmente da realidade investigada como está explícito nas enunciações das professoras em relação aos recursos necessários ao desenvolvimento das ações orientadas/aprendidas no curso:

O que mostrava também no fascículo do Pró-Letramento era o “cantinho da leitura” na sala de aula, que tinha que ter almofadas, tapetes. E eu acho que se tivesse isso seria muito melhor. (Ametista).

Seria bom que tivesse cartilha, história e aqueles contos que eles não têm. (Topázio).

A gente tem “o cantinho da leitura”, mas não tem livros. Sentimos também uma grande falta de livros de recortes, a gente não tem para fazer colagem. (Safira).

Não tem disponível que dê pra gente trabalhar. (Ametista).

Tem pra trazer pra sala de aula, o professor vai pegar (Safira).

Expõe. Tem o dia da roda de leitura. (Safira).

Também uma televisão com DVD, mas não tem uma sala para isso.

A gente tem que pegar na diretoria pra trazer pra sala de aula. (Ametista).

(Dados obtidos na entrevista coletiva realizada em 14/06/2010).

Dentro dessas precárias condições de trabalho podemos pensar que os professores são eximidos, em parte, de realizar o trabalho pedagógico conforme é orientado pelo programa de formação, o que, de partida, já pode comprometer suas apropriações, visto que as aprendizagens resultam de interações mediadas com os objetos de conhecimento – experimentações, vivências. Se não podem, efetivamente experimentar fazer o novo, como podem dele se apropriar? O mesmo vale para as crianças aprendizes. As restrições materiais põem, por sua vez, limitações ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. A esse respeito, Zabala afirma que:

A necessidade de elaboração pessoal do conhecimento acarreta, sobretudo para os alunos mais jovens, a necessidade de favorecer a atividade mental do aluno através de ações que não se limitem a escutar as exposições do professor ou da professora. A observação, o diálogo ou o debate, a manipulação e a experimentação são atividades imprescindíveis para favorecer os processos construtivos dos alunos, e para realizar essas atividades é preciso dispor de espaços que facilitem (ZABALA, 1998, p. 132).

Mesmo reconhecendo que, no trabalho pedagógico, como nos diz o autor, a palavra, o diálogo, são recursos fundantes, a possibilidade de construção de significações e sentidos pode/precisa enriquecer-se com recursos que possam ser visualizados e manuseados, observados, experimentados, ainda mais quando se trabalha com crianças, cujos processos de simbolização encontram-se em desenvolvimento mediante, justamente, as condições a que têm acesso a modos e materiais simbólicos.

Quanto ao funcionamento, a escola funciona, atualmente, em três turnos. Nos turnos matutino e vespertino atende à Educação Infantil e ao Ensino

Fundamental. À noite, aos Jovens e Adultos pelo Programa Brasil Alfabetizado - PBA. Como os sujeitos da nossa pesquisa atuam somente nos horários matutino e vespertino, descrevemos no Quadro 2 a distribuição dos 159 alunos nas respectivas turmas-anos.

QUADRO 2 – NÚMERO DE ALUNOS POR SÉRIE

Turnos	Educ. Inf.	Ensino Fundamental				
		1º	2º	3º	4º	5º
MATUTINO	37	18	13	21	-	-
VESPERTINO	-	09	17	-	17	27
Total	37	27	30	21	17	27

FONTE: Documentos da Escola: Quadro Demonstrativo

No que diz respeito aos recursos humanos, apresenta um quadro funcional com uma (01) diretora, dois (02) diretores adjuntos, uma (01) secretária, uma supervisora (01), treze (13) professores, dois (02) vigilantes e três (03) auxiliares de serviços gerais. Pelo pequeno porte que a escola apresenta, não haveria necessidade da quantidade de diretores adjuntos, o que se justifica pelos acordos políticos da gestão municipal que, não havendo eleições diretas nas escolas da rede municipal, dispõe do poder de nomeação para cargos e funções. No número de professores citados acima, estão inclusos também os que lecionam no PBA, pois na Educação Infantil e no Ensino Fundamental atuam somente nove (09) professores.

Com relação aos aspectos pedagógicos, a escola construiu o seu PPP em 2008, mas que já faz dois anos que não é revisto pelos professores e demais membros da instituição, ficando a cargo de cada professor, de forma isolada e sob a orientação da supervisora pedagógica, traçar as diretrizes pedagógicas em seu plano anual.

Os professores recebem as orientações nos planejamentos que ocorrem semanalmente, onde discutem, de forma geral, os problemas de ensino e de aprendizagem que enfrentem em suas salas de aula, mas não há um espaço de formação continuada sistematizada em que os professores sejam encorajados a pensar suas práticas específicas de alfabetização, nem há uma retomada dos conteúdos das formações anteriores. Esses momentos se configuram mais como uma orientação de atividades a serem desenvolvidas relativas à e a escrita sem uma reflexão crítica sobre estas. Isso fica evidente no nosso diálogo com as professoras

quando perguntamos sobre a sequência de trabalho do planejamento que elas realizam, semanalmente, com o supervisor pedagógico:

Começa com um texto de reflexão, com dinâmica. (Ametista).

Ela dá orientação. (Safira).

Como trabalhar na leitura e escrita. Leva sugestões de como trabalhar com fichas, rimas, palavras. (Safira).

Não. Especificamente de alfabetização, não. Ela faz o planejamento, mas eu acho que deveria ter um contato dela com a gente em sala de aula e os alunos, mas não teve ainda. [...] Ela entra na sala de aula, mas não é assim de ver, observar. (Ametista).

(Trecho da entrevista coletiva realizada em 14/06/2010)

Segundo Alarcão (2005, p. 65) a “[...] supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimentos e de acção”. Assim, o supervisor pedagógico configura-se como um profissional que intervém no planejamento da atividade do professor, acompanha e medeia o trabalho pedagógico, conduzindo os professores a manterem um diálogo constante com suas práticas tendo, como base, as teorias, tendo, portanto, um papel de formador na formação continuada dos professores no contexto da escola.

A informação da constância dos encontros de planejamento, bem como as enunciações das professoras nos dão pistas de um esforço, por parte da supervisão da escola, em assumir suas funções profissionais e educacionais, o que realiza dentro de suas limitações de formação, o que restringe as discussões coletivas à definição de atividades, sem vinculá-las às suas finalidades e fundamentos, o que pode contribuir para desencontros de entendimento, por parte das professoras, em relação a esse aspecto, o que se observa nos dizeres das professoras relativas às atividades orientadas (fichas, rimas, palavras) com elementos claramente pertinentes ao trabalho com a linguagem escrita, mas, ao mesmo tempo, afirmam que a supervisora não desenvolve orientações específicas para a alfabetização.

Em que pese as considerações acerca das lacunas nas ações da supervisora, observamos que as relações interpessoais desenvolvidas na escola são marcadas por um clima de amizade, coletividade e solidariedade, como também é perceptível o respeito para com as famílias e o cuidado com o bem estar das crianças na instituição.

2.5.1 – Os sujeitos do estudo

Para a seleção dos sujeitos estabelecemos como critérios: ser professor da escola pública e atuar em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – que constituem o ciclo da alfabetização; ter participado e concluído o Curso do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem; aceitar participar da pesquisa. Tais critérios nos conduziram, como já referimos, à definição da Escola Minas Gerais como o nosso campo de pesquisa e a envolver apenas as professoras que lecionam em turmas de 1º e 2º anos da referida escola devido ao fato de a professora do 3º ano não ter participado do programa.

Nossa pesquisa foi realizada com cinco (05) profissionais, todas do sexo feminino, sendo quatro professoras que participaram como cursistas e atuam nos dois primeiros anos do ensino fundamental da referida escola, e uma professora que atuou como tutora/formadora⁷ do Pró-Letramento.

Os primeiros contatos com os sujeitos da escola foram mediados pela direção a partir de nossas primeiras aproximações. Realizamos a nossa primeira visita àquela instituição ainda em fevereiro de 2010 e tivemos boa receptividade e pronta autorização para realizarmos o estudo mediante consulta à Diretora, que mostrou-se bastante entusiasmada, comprometendo-se logo a conversar com os professores sobre o assunto. Percebemos, em sua reação, certa expectativa no sentido de que pudéssemos contribuir para a melhoria do trabalho da escola. Entendemos que o fato de sermos supervisora pedagógica na rede de ensino do município, professora de uma universidade e de estarmos cursando Mestrado contribuía para o desenvolvimento dessa expectativa, pois, na sua perspectiva, éramos detentoras de um saber que ela e os seus colegas da escola não possuíam. Explicamos que o nosso trabalho não tinha o intuito de orientar os professores, mas que, no futuro, após a realização da pesquisa, poderíamos trazer contribuições, conforme nossas possibilidades.

Após esse contato com a Diretora, realizamos, em fevereiro de 2010, o primeiro encontro com os sujeitos, quando apresentamos nossa intenção de estudo:

⁷ Caracterizamos a tutora/formadora do Curso Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento como um sujeito secundário em que objetivamos com sua participação construir informações sobre o desenvolvimento da formação dos professores mediante sua ação como mediadora dos conceitos teóricos e metodológicos propostos pelo Programa.

os objetivos, procedimentos, nossa perspectiva quanto à sua relevância e a necessidade da aceitação e disponibilização por parte do grupo.

A aceitação por parte dos sujeitos torna-se um dos primeiros desafios a serem enfrentados pelo pesquisador. Sobre esse aspecto, Bogdan e Biklen (1994) aconselham que o acesso ao campo deve transcorrer na forma de negociações entre o pesquisador e os sujeitos, para que não ocorram problemas posteriores. Como nossa proposta foi bem aceita pelo grupo, iniciamos a construção dos dados pela aplicação do questionário que serviu de base para a caracterização dos sujeitos.

Para preservação das identidades das professoras utilizamos codinomes – nomes de pedras preciosas – para lhes fazermos referência ao longo do texto. Com base nos dados construídos mediante os questionários, suas características mais gerais foram sintetizadas no quadro abaixo.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITOS	Idade	Sexo	Formação	Situação Funcional	Função	Tempo de Serviço (anos)	Exp. com alfabet. (anos)	Exp. como Form. (anos)
SAFIRA	46	F	Magistério Cursando Ped.	Efetivo estável	Professora	20	19	-
ESMERALDA	42	F	Magistério	Efetivo estável	Professora	24	24	-
AMETISTA	40	F	Magistério Pedagogia	Efetivo estável	Professora	24	24	-
TOPÁZIO	45	F	Magistério	Efetivo estável	Professora	28	28	-
TURMALINA	40	F	Pedagogia Especialização	Efetivo estável	Tutora do Programa	21	06	02

FONTE: Informações dos questionários aplicados para a caracterização dos sujeitos em 25 de fevereiro de 2010.

Analisando o Quadro acima, percebemos que temos um grupo de professoras mulheres em uma faixa etária entre 40 a 46 anos, com muito tempo de serviço no magistério simultaneamente à experiência com alfabetização de crianças, pois até mesmo a tutora/formadora afirmou ter trabalhado em turmas de alfabetização durante seis anos. Esses indicadores, no entanto, nos chamam à reflexão acerca da relação formação-atuação-resultados de aprendizagem, visto que, conforme informações obtidas, parte significativa das crianças não alcança o domínio, mesmo ao final dos três primeiros anos de escola, de conhecimentos básicos da leitura e da escrita. Por outro lado, a longa experiência, tanto pode converter-se em resistência às novidades, como em ancoragem para novos

conhecimentos aos quais podem ter acesso nas oportunidades de formação continuada.

Quanto à situação funcional em emprego público, todas têm vínculo efetivo estável, o que pode concorrer para a construção de vínculos mais estáveis com a escola e com a comunidade.

Com relação à formação, todas cursaram o Magistério em nível de 2º Grau – hoje Ensino Médio – mas, somente avançou além deste nível, a professora Ametista, que concluiu licenciatura em Pedagogia em Regime Especial⁸. Já a Profa. Tutora Turmalina, além de licenciatura em Pedagogia, fez também Especialização em Ensino e Aprendizagem. Ela está com 21 anos de magistério e, paralelamente quatro anos como supervisora, o que já pode ser considerado como experiência de formação. Mas, podemos entender que os modos de ação requeridos se diferenciam da atuação específica como formadora de professores em programas de formação continuada, em cuja função tem os dois anos respectivos à duração do curso. Ela também exerce duas funções atualmente: é professora do 3º ano do Ensino Fundamental numa Escola Municipal e é supervisora pedagógica em uma instituição privada também por falta de estabilidade financeira.

A consideração da professora tutora como sujeito deveu-se ao fato de considerarmos que, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto os professores como os aprendizes se encontram em “relações de ensino” que são constituídas nas interações sociais (SMOLKA, 2000). As relações de ensino são delineadas por um “espaço de elaboração” que se situa entre o ensinar e o aprender, constituindo a dimensão pedagógica. Assim, mesmo que os momentos de formação se sustentam em relações de ensino em que formadores e professores interagem em papéis diferentes, estes são também delimitados pelas condições prévias de cada um, assim como das condições de apropriação em que se relacionam durante o processo.

Das quatro (04) professoras, somente Safira possui uma função extraescolar; as demais trabalham um único expediente e afirmaram não almejam outra atividade além da que já exercem, pois também se responsabilizam pelas atividades domésticas. Essa condição pode ser uma vantagem para o desenvolvimento da atividade pedagógica, pois são muitas as atribuições do

⁸ Os cursos de Licenciaturas em Especial são aqueles que funcionam somente nos finais de semana e com duração de três anos realizados em instituições públicas ou particulares.

professor que, além do tempo em que atua na escola, precisa planejar as aulas, participar das reuniões pedagógicas, registrar o desempenho dos alunos e estudar os conteúdos a serem ministrados. Além disso, precisam ter tempo para a vida pessoal e para o lazer, o que, na situação observada, é relatado somente Esmeralda e Topázio.

A situação de Safira se enquadra na realidade da maioria dos professores do Brasil, que tem uma sobrecarga de trabalho, o que lhes impede, por falta de tempo, de planejar/organizar a sua prática. A professora revelou que, para complementar a renda mensal, vende cosméticos, atividade que lhe garante uma renda salarial bem superior à de professora, o que pode estar relacionado com o visível desestímulo que demonstrou em muitos momentos da observação, em relação à sua atividade pedagógica.

Sobre aspecto, pesquisa coordenada por Perez Soares (2007) realizada em sete estados do país sobre as emoções e valores dos professores brasileiros mostra que a desvalorização salarial contribui para o sentimento baixa autoestima e progressiva perda da identidade dos docentes.

Quanto às outras professoras, mesmo trabalhando somente um turno, também revelaram condição financeira abaixo do que lhes garantiria uma vida digna; reclamam da situação salarial e da precariedade das condições materiais de existência: não compram livros, não assinam revistas, nem têm acesso à internet, nem sequer possuem computador, bens considerados, na atualidade, como fundamentais ao acesso a informações e à atuação como professoras, o que lhes distancia dos avanços tecnológicos que marcam as relações sociais atuais, ainda que, por si só, não garantam mudança de posturas profissionais.

Em meio às adversidades que enfrentam para realizar o seu trabalho pedagógico, um aspecto ressalta favorável: o pequeno número de alunos por turma, embora todas se queixem da variedade na faixa etária, o que contribui para manifestação de interesses e necessidades diversificados e de difícil atendimento. Para ilustrar vejamos o Quadro 4 abaixo:

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DA ESTRUTURAÇÃO DAS TURMAS

PROFESSORA	ANO EF	Nº DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA	TURNOS
Safira	1º	18	5-9 anos	Matutino
Esmeralda	1º	09	5-7 anos	Vespertino
Ametista	2º	16	6-10 anos	Matutino
Topázio	2º	20	6-13 anos	Vespertino

FONTE: Fichas individuais dos alunos da Escola Municipal Minas Gerais

As informações contidas no quadro denunciam que a escola não segue as orientações da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que estabelece as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, pois a estruturação das turmas foge aos parâmetros estabelecidos, visto que o primeiro ano deve atender crianças com seis e na situação estudada figuram crianças com cinco e seis anos. Os dados relativos ao segundo ano caracterizam a distorção idade-série, o que se agrava no terceiro ano, onde se encontram alunos com 14 anos, atestando que muitas crianças não estão se alfabetizando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e evidenciando que mesmo com a implantação do princípio de progressão contínua, muitos não progridem.

Esse problema se materializa na prática pedagógica dos professores, que passam a ter uma preocupação a mais em corresponder às expectativas, interesses e necessidades dos alunos durante as aulas, o que nem sempre conseguem. Com isso não estamos aludindo a uma necessária homogeneidade de faixa etária como garantia de aprendizagem, visto que os processos de apropriação, sendo de internalização, como propõe Vygotsky (2009) são sempre de reconstrução social-individual e, portanto, sempre singulares. Mas, há, sem dúvida, nos contextos socioculturais, modos próprios de configurar-se como indivíduo em relação ao grupo, o que também é demarcado, tanto pela idade, quanto pelas experiências compartilhadas na cultura, que se diferenciam entre grupos geracionais (LOPES, 2010). Assim, a faixa etária não assegura, e nem deve ser buscada – a homogeneidade – mas uma aproximação motivacional, de vivências e interesses, propiciada pelos contextos de vida social, o que pode contribuir para os processos de ensino-aprendizagem e não está sendo considerado na unidade de ensino.

2.6 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

O Pró-Letramento⁹ é um programa de formação continuada para professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental instituído e realizado pela Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério de Educação e Cultura em parceria com as universidades públicas e secretarias de educação – estaduais e municipais.

A referida Rede, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 56) envolve “um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica”. As autoras consideram que a Rede promove uma maior articulação entre as demandas de estados e municípios e as propostas de formação das instituições que a integram, proporcionando, ainda, uma integração “entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica”, bem como “a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação”.

O Programa Pró-Letramento, como integrante da Rede, orienta-se por esses princípios e, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 57)

[...] faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias e ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala.

Ainda segundo as autoras, trata-se de um curso de aperfeiçoamento semipresencial, com carga horária de 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada um dos dois cursos ou etapas que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita e aprendizagem da matemática.

O curso envolve uma parte inicial destinada aos tutores, envolvendo formação específica em um seminário inicial de 40 horas e mais quatro de acompanhamento de 16 horas desenvolvidos por professores formadores das

⁹ Segundo documento do Programa – o Guia do Tutor (BRASIL, 2006) o Pró-Letramento, junto com o Pró-Infantil, o Pró-Formação, o Pró-Licenciatura, o Pró-Ifem e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, compõe o Sistema Nacional de Professores do MEC. Segundo Gatti, Barreto e André (2011) a Rede Nacional de Formação Continuada é integrada por ações estratégicas que incluem, além do Pró-Letramento, o Programa Gestar II e o curso de Especialização em Educação Infantil.

universidades parceiras responsáveis por cada grupo de estados. Nesses seminários de preparação dos tutores, são desenvolvidos estudos do material do curso e planejamento das atividades a serem realizadas por eles em cada pólo/município com os professores. Os tutores são, portanto, responsáveis pela implementação do Programa em sua rede de ensino, ao mesmo tempo em que têm a tarefa de estudarem os materiais para os seminários dos quais participam. Assumem a função de formadores de professores enquanto, concomitantemente, estão aprendendo a função de tutoria do programa: os objetivos, os conteúdos relativos, tanto à formação docente, quanto às temáticas específicas de alfabetização, quanto às metodologias de formação – acompanhamento e avaliação.

Conforme se expressa em um dos documentos do Programa (Guia do Tutor):

O objetivo do Pró-Letramento é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.

[...] Para tanto, visa desencadear situações que viabilizem a construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação. (NADAL; RIBAS; BRASIL, 2006, p. 6).

Delimitamos, em nosso estudo, o foco no curso “Alfabetização e Linguagem¹⁰” que, de modo específico, tem como principal objetivo, conforme já referimos, provocar discussões e mudanças nas práticas de alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental no intuito de reverter os baixos índices de desempenho das crianças nestas áreas conforme os indicadores nacionais apontados pelo SAEB.

Quanto à proposta didática, segundo o já referido documento do Programa - Guia do Tutor (BRASIL, 2006, p. 6)

Na área de Alfabetização e Linguagem, **a estrutura do Pró-Letramento está alicerçada em material produzido pelos Centros da Rede de Formação** – sete fascículos e cinco vídeos – os quais

¹⁰ A partir deste momento sempre que fizermos referência ao Curso Alfabetização e Linguagem, utilizaremos apenas o termo Pró-Letramento que é a nomenclatura do Programa de Formação Continuada para professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

serão objeto de estudo dos professores por meio de atividades individuais e de encontros semanais ou quinzenais sob a coordenação de um professor orientador (tutor). (Grifos nossos).

Esse material e, portanto, a proposta do curso Alfabetização e Linguagem foi organizado pelos Centros de Pesquisas das seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade de Brasília - UnB e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sendo cada universidade responsável por um fascículo, havendo dois deles que foram produzidos conjuntamente por duas universidades

Como se trata de um Programa de formação cujo funcionamento envolve uma parte na modalidade a distância, o material didático assume centralidade, o que é destacado no documento ao assumir que a proposta envolve os professores universitários – autores dos materiais – mas que estes não terão contato face a face com professores cursistas, e que, por isso, a “relação de ensino passa a existir em outro patamar, firmando-se na mediação estabelecida pelos meios didático-pedagógicos e tecnológicos contemporâneos, os quais possibilitam aprendizagens **autônomas, sólidas e seguras**”. (Grifos nossos).

No caso do Programa, o material, apresentado em fascículos¹¹, determina a organização de implementação do curso, conforme se observa na descrição contida no documento citado:

Os fascículos: (1) Capacidades Linguísticas da Alfabetização e a Avaliação, (2) A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino, (3) Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura, (4) Práticas linguístico-pedagógicas desenvolvidas com o tema “histórias de vida”, (5) Jogos e brincadeiras no ensino da Língua Portuguesa, (6) Modos de falar/Modos de escrever e (7) O livro Didático em Sala de Aula *estão organizados para serem desenvolvidos em 16 encontros de 04 horas ou 8 encontros de oito horas, totalizando uma carga-horária de 64 horas; serão computadas também 08 horas para um encontro inicial e outras 28 horas, destinadas a atividades individuais, integralizando 120 horas, as quais serão certificadas pelas universidades formadoras.* (BRASIL, 2006, Grifos da fonte).

¹¹ Em sua versão inicial de 2006 os fascículos apresentavam-se em volumes separados. Em 2008, o MEC lançou uma versão de um único volume contendo todos os fascículos que, segundo o próprio documento, é uma “Edição Revisada e Ampliada” que inclui o material – Matriz de Referência – do SAEB e do Prova Brasil.

Para sua operacionalização, o MEC financia o material impresso, os vídeos e a intervenção das universidades públicas; e os Estados e Municípios disponibilizam os profissionais que irão capacitar os professores em serviço – os tutores.

Um dos objetivos do programa é garantir a formação de formadores nas redes de ensino para garantir que os sistemas possam consolidar quadros nas Secretarias de Educação que possam desenvolver projetos nas escolas de formação continuada. Os formadores das universidades se responsabilizam pela formação dos tutores/formadores e pelo acompanhamento da formação que eles ministram (por meio das discussões durante a formação e dos relatórios que os tutores enviam).

É uma formação realizada na modalidade semi-presencial, visto que 30% de sua carga horária ser realizada a distância, destinada a aplicabilidade das atividades pelos professores em sala de aula para serem relatadas nos encontros de formação.

O Programa teve sua implantação no início de 2006, em cinco estados da região Nordeste. Gatti, Barreto e André (2011) informam, a partir de estudos consultados, que na primeira fase, no Rio Grande do Norte 68% dos municípios foram envolvidos. No Ceará, Maranhão e Piauí o Programa atingiu 47% dos municípios e, na Bahia, 18%. Nos anos seguintes, outros estados foram se incorporando, entre eles, a Paraíba, onde se situa o lócus de nosso estudo.

Com relação aos princípios epistemológicos que embasam a proposta, conforme se encontra no Guia Geral (BRASIL, 2006) o Programa assume, em seus documentos (Manual do Tutor) uma concepção de formação continuada ou permanente como sendo de desenvolvimento profissional que “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino” (BRASIL, 2006). Essa concepção envolve, ainda a perspectiva de que a formação continuada implica processos próprios da “aprendizagem de adultos” segundo a perspectiva de Bolivar (2002, p. 105-106, citado no documento). Para o autor “A formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes”.

A essa ideia, que privilegia processos individuais, explicita a necessária mediação social e simbólica para as aprendizagens, o documento acrescenta ainda

as proposições de Masetto (1992 apud BRASIL, 2006) que, entre outros “princípios” que regem da “aprendizagem de adultos” cita a necessidade de condições de participação e trocas, a valorização da experiência, a explicitação de significados, a definição clara de objetivos e metas, o estabelecimento de recursos adequados e eficientes, a criação de *feedback* contínuo e o desenvolvimento de uma reflexão crítica.

A proposta privilegia, como princípio de formação, a atitude investigativa, reflexiva e ativa do professor enquanto sujeito da ação e valoriza os saberes da prática, o que nos instiga a uma reflexão acerca do modo como estes princípios se materializam nas situações concretas da formação, tendo em vista as condições de professores e tutores diante dos conteúdos que se lhes apresentam em sequências já definidas no guia do formador organizado pelo grupo do CEALE/UFMG e que serviu de orientação para a formação dos professores (SILVA, FRADE, 2006) e em relação a tais conteúdos e proposições metodológicas, nem sempre conseguem estabelecer relações de significação e sentido, até porque não participaram de sua definição/seleção.

Esses aspectos, embora não constituíssem o foco de nosso estudo, não nos passaram despercebidos, pois estão imbricados com o que buscamos analisar: repercussões que o Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas de professores alfabetizadores a partir da perspectiva deles próprios.

2.6.1 O Programa Pró-Letramento no município sede de nosso estudo

A adesão do município ao Programa Pró-Letramento ocorreu no início de 2007, quando foi assinado, pela então Prefeita do município, juntamente com a Secretária de Educação, o termo de cooperação que firmava parceria com o MEC. Naquele momento, foram escolhidos, conforme exigência do Programa, um Coordenador Geral, sendo este um profissional da Secretaria de Educação, e duas professoras que assumiriam, cada uma, a função de orientadora de estudo (formadora/tutora) em cada curso do Programa: Matemática e Alfabetização e Linguagem. Ambas as professoras/tutoras apresentavam formação inicial em pedagogia e especialização em Educação, tendo em vista atender a exigência do MEC de que os tutores apresentassem formação em nível superior.

Segundo informações cedidas pela tutora, antes da adesão ao Programa no município sede de nossa investigação, foi realizado um encontro com todos os secretários de educação dos municípios do Estado da Paraíba para apresentação da proposta pedagógica e seus critérios de adesão. Neste encontro ficou evidente a necessidade de participação do município por os princípios programa está diretamente relacionado com as questões da alfabetização que se configura como um problema que afeta as escolas da rede e que se relaciona com as proposições pedagógicas da Secretaria de Educação.

Como contrapartida do município, em atendimento às exigências da parceria, a prefeitura disponibilizou os profissionais para desenvolver os cursos, a estrutura física para seu funcionamento e o profissional responsável pela coordenação, acompanhamento e desenvolvimento das atividades do Programa na referida localidade, o que se iniciou com a realização das inscrições dos professores que desejassem participar. Para isso, a Secretaria ofereceu número igual de vagas para os dois cursos, visto que após a primeira etapa, haveria a fase de revezamento, onde quem havia feito inicialmente o Curso de Matemática, passaria a fazer o Curso Alfabetização e Linguagem.

No processo de negociação e distribuição das áreas de atuação entre as instituições formadoras, curiosamente, em que pese à vizinhança da Paraíba com o estado de Pernambuco e da UFPE, na qualidade de integrante do grupo responsável pelo Programa, a implementação, em todos os municípios paraibanos, ficou a cargo da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, responsável pelo Curso de Matemática, e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais, responsável pelo Curso de Alfabetização e Linguagem.

Inicialmente, as professoras tutoras participaram de um curso presencial de 40 horas que objetivou qualificá-las em relação aos conteúdos e estratégias de formação do Programa. Os encontros da formação dos professores tutores de nosso município foram realizados no município de Alagoa Grande/PB.

Conforme as orientações fornecidas pelo MEC (BRASIL, 2007) os Centros de Pesquisa/universidades da Rede de Formação deveriam realizar a formação dos professores tutores, mas, na realidade pesquisada, isso ocorreu de forma diferente. O CEALE/UFMG que ficou responsável pela formação no Estado da Paraíba firmou parcerias com profissionais de universidades do Nordeste para realizar a formação

dos formadores. Assim, o Centro desenvolveu encontros e seminários para qualificação dos professores formadores que, por sua vez, assumiram a formação dos professores orientadores de estudos/tutores para que estes pudessem ser multiplicadores nos municípios. A atuação das universidades centrou-se na coordenação dos estudos e acompanhamento da formação dos tutores, não participando, efetivamente, do desenvolvimento/acompanhamento da formação continuada dos professores nas diversas localidades.

Após a formação dos professores tutores, a Secretaria foi orientada pelo MEC a mobilizar os professores da Rede de Ensino para participarem da formação, cuja primeira etapa iniciou em fevereiro de 2007 e se estendeu até setembro. A segunda etapa – de revezamento – iniciou em março de 2008 e foi concluída em setembro do mesmo ano. Cada curso, conforme definido, teve a duração de 120 horas distribuídas em dois momentos: 84 horas com atividades presenciais, distribuídas em 21 encontros semanais de 4 horas cada, e 36 horas a distância, destinadas à realização de atividades práticas individuais desenvolvidas pelos professores no contexto de suas salas de aula.

Após a formação presencial, os professores tutores, ao mesmo tempo em que realizavam o trabalho com os professores no município, passaram a participar dos seminários. Foram realizados três seminários, um a cada dois meses. Os dois primeiros foram destinados ao acompanhamento dos estudos, onde os professores tutores apresentavam suas dificuldades, as estratégias que estavam utilizando para formar os professores e recebiam novas orientações.

Na primeira etapa, o curso de Alfabetização e Linguagem, que focalizamos em nosso estudo, iniciou com 44 professores tendo, ao final, 34 concluintes. Na segunda etapa, houve uma inscrição de 24 professores, mas, concluíram apenas 15, havendo um percentual de desistência maior do que na primeira etapa e perfazendo um total de 19 professores desistentes em relação a um grupo inicial de 68.

Essa evasão pode estar articulada, entre outros fatores, ao fato de o curso ser realizado à noite, quando os professores cursistas, apesar de, em sua maioria só trabalharem um turno, reclamavam do cansaço da jornada diária. Outra queixa frequente se relacionava à falta de tempo para ler os textos. Essas dificuldades levaram ao acréscimo de mais dois encontros em cada etapa para que cada grupo pudesse cumprir a programação do curso, visto que, ao não fazerem as leituras

orientadas para casa, os professores tinham que realiza-las nos encontros de formação.

Em relação à significativa evasão da segunda turma, refletimos que o cansaço aludido pelos professores, bem como a falta de tempo para estudo dos textos, além de serem aspectos concretos enfrentados pelos professores, também estão articulados à novidade que essas práticas – aulas à noite, tarefas para cumprir, estudo de textos – impunham aos sujeitos, o que suscitava resistências, pois os desafiava a desenvolverem modos de funcionamento diferenciados daqueles aos quais estavam habituados em seus contextos de vida. Nesse sentido, compreendemos que os processos de formação instauram, nos contextos onde ocorrem, entre os sujeitos, bem mais que os conteúdos e procedimentos expressos em suas propostas, mas, por suas exigências, novos modos de ser, de agir, de se relacionar.

Por outro lado, os dados mostram que se faz necessário pensar, não apenas nas condições de formação, mas também no oferecimento de melhores condições de trabalho e valorização docente de modo que os profissionais tenham condições de continuarem, em serviço, aprendendo.

Como estratégias de acompanhamento e avaliação da formação, os centros de Pesquisa exigiam, mensalmente, dos tutores, um relatório das atividades desenvolvidas no curso, onde estes deveriam descrever as impressões sobre as aprendizagens construídas pelos professores cursistas, suas expectativas e também as dificuldades que enfrentavam frente aos conteúdos teóricos e práticos da formação. Além disso, no último seminário foi realizada uma avaliação do desenvolvimento da formação mediante a apresentação, pelos tutores, de registros do desenvolvimento de suas práticas, bem como de suas impressões sobre o processo desenvolvido. Desse modo, os Centros não mantiveram contato com os professores cursistas, sendo os tutores o elo entre estes e aqueles.

Ainda como estratégia de acompanhamento e avaliação, a professora tutora foi orientada a acompanhar o desenvolvimento das atividades práticas orientadas pelo curso no contexto da sala de aula dos professores cursistas, mas, essa prática ficou comprometida, uma vez que, no caso do Curso Alfabetização e Linguagem, a professora tutora atuava, durante o dia, como gestora da maior escola municipal da cidade. Desse modo, pode acompanhar apenas os professores da escola que gerenciava, não podendo realizar essa ação, que compreendemos importante, nas

demais escolas. Esse dado também aponta para as dificuldades reais e concretas a serem enfrentadas pelos Programas de formação e pelos sujeitos que os assumem, de modo que as limitações, por vezes inerentes aos contextos em suas especificidades, não incorram em limitações para os processos e resultados dos programas.

Apresentados nossos fundamentos metodológicos, bem como os passos percorridos na construção dos dados, consideramos ser imprescindível discutirmos os fundamentos teóricos que ancoraram, também, desde a definição do objeto, da questão, do objetivo até as escolhas metodológicas, o que constitui o próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTOS QUE SE ENTRELAÇAM NO ESTUDO

3. FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTOS QUE SE ENTRELAÇAM NO ESTUDO

A realização de um estudo sistematizado sobre uma determinada realidade envolve uma fundamentação teórica por parte do pesquisador. Assim, podemos dizer que fazer ciência envolve um diálogo com proposições teórico-conceituais já elaboradas com as quais construímos o arcabouço teórico que orienta o nosso olhar frente à realidade investigada e produzimos, a partir desse diálogo, nossas próprias ideias.

Nesse sentido, compreendemos que a análise que objetivamos desenvolver sobre as repercussões do Pró-Letramento nas concepções e práticas de alfabetização de professores cursistas envolveu, desde o princípio, uma discussão/definição teórica sobre formação docente, alfabetização e formação do professor alfabetizador, no sentido de, partindo das especificidades conceituais pertinentes a cada área temática ou contexto de discussão – e de suas articulações – estabelecermos um marco teórico que fundamenta nosso percurso de construção e análise dos dados. São, portanto, conceitos e contextos que se entrelaçam no estudo constituindo fundamentos com os quais olhamos a realidade estudada.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Como apontamos já na introdução, a formação docente tem se convertido, nas últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos de 1980, em uma das temáticas centrais nas discussões, investigações e teorizações da área da educação. De acordo com Nóvoa (2000), é no contexto de redemocratização da sociedade e de emergência das pedagogias críticas que emergem estudos a partir dos quais o papel da escola e do docente é requalificado e se configura uma tendência, no campo educacional, de ressignificação e valorização do professor como sujeito da prática pedagógica, cujos processos de formação e profissionalização, juntamente à sua constituição como pessoa, são dimensões indissociáveis dessa prática e pouco valorizadas e conhecidas, passando a se configurarem em objetos privilegiados de investigação (UBARANA, 2011).

Esse papel ganha realce em meio às intensas mudanças observadas, na atualidade, nas relações sociais, econômicas e políticas, bem como no mundo do trabalho, juntamente aos avanços científicos e tecnológicos que reconfiguram as relações com a informação, com o conhecimento, com a comunicação. Tais mudanças, ao mesmo tempo em que possibilitam inequívocos avanços em muitos âmbitos da sociedade, instauram novos patamares de desigualdades relativas ao acesso aos bens produzidos – materiais, culturais e simbólicos. Esse quadro impõe novos desafios à escola enquanto instituição social responsável pela socialização de conhecimentos. É preciso que suas práticas sejam reestruturadas no sentido de contribuir para uma democratização do acesso à informação, ao conhecimento, às novas práticas culturais, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade.

Nesse cenário, os profissionais da educação, dentre eles, os professores, passaram a ser reconhecidos como figuras centrais. Em consequência, sua formação, sua valorização profissional e suas condições de trabalho passam a ser reconhecidos como focos de investimento por parte de políticas e propostas de governo, assim como de reflexões e investigações. Assim, com diferentes focos e perspectivas epistemológicas, estudos diversos têm buscado desvendar aspectos relativos à formação de professores, como sua natureza, suas fontes, seus modos e processos de constituição, dimensões e elementos envolvidos, assim como impactos de processos formativos na prática docente (SANTIAGO, 2007).

Entre esses estudos destaca-se uma compreensão acerca da formação profissional do professor como sendo um processo de construção de saberes específicos que demarcam sua profissionalização e envolve percursos pessoais e profissionais, cuja natureza é essencialmente social, interacional, dialógica e dialética (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2000; TARDIF, 2002, SANTIAGO, 2007; PIMENTA, 2008, entre outros).

Ao teorizar acerca da formação docente Tardif (2002) afirma ser relevante que se busque compreender

[...] quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? [...] Como esses saberes são adquiridos? (TARDIF, 2002, p. 9).

O autor considera que tais saberes são diversos e temporais, pois relativos ao contexto histórico em que são produzidos e apreendidos e que a prática docente integra/demanda os seguintes tipos de saber: “saberes da formação profissional” – das ciências da educação e pedagógicos; “saberes disciplinares” – relativos aos diversos campos do conhecimento e transmitidos nos cursos universitários; “saberes curriculares” – correspondentes aos discursos didático-pedagógicos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam objetivamente nos programas escolares; “saberes experienciais ou práticos” originados nas vivências dos professores e no conhecimento de seus contextos de vida e trabalho e incorporados às práticas docentes como *habitus*, modos próprios de “saber fazer e saber ser” professor. (TARDIF, 2002, p. 36-39).

Numa perspectiva semelhante, uma definição acerca dos saberes necessários à prática docente foi proposta por Freire (1996). Reconhecendo que “não há docência sem discência” e que o processo de formação é essencialmente dialógico e dialético, em que o formando é sujeito ativo, o autor propõe um conjunto de saberes imprescindíveis a uma “prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos” e que, segundo o autor, deveriam compor a organização programática de processos formativos. Entre esses saberes, o autor destaca aspectos técnicos, éticos e estéticos, apontando que a atividade docente exige rigorosidade metódica, portanto, intencionalidade e sistematicidade; pesquisa permanente – sobre os objetos de conhecimento, processos de conhecer, procedimentos metodológicos e a realidade circundante; reflexão crítica sobre a prática. O autor destaca, ainda, como exigências para a prática de ensinar, o desenvolvimento de procedimentos e atitudes de bom senso, alegria, esperança, segurança, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, bem querer aos educandos e respeito às suas singularidades socioculturais e pessoais.

As descrições dos autores relativas ao que o professor precisa saber para desenvolver sua prática e que, portanto, precisa compor os programas formativos põem em relevo dimensões de caráter pessoal e profissional que se imbricam – e precisam ser imbricadas – na formação e atuação de professores.

Esse aspecto é também ressaltado por Gatti, Barreto e André (2011). Ao tratarem das novas exigências que a sociedade atual demanda dos professores, as autoras afirmam:

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. [...] São disposições subjetivas que, porém, se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto socioprofissional significativo por cada educador(a). (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26).

Os autores concordam que a prática docente ancora-se em um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes, cuja natureza ultrapassa as funções puramente intelectuais e envolvem sentimentos e valores. Com relação à origem desses saberes, as autoras citadas acima já nos dão pistas de que suas fontes não são naturais e individuais, mas que emergem das experiências formativas e profissionais concretas de cada professor e que não são imediatamente transpostas, ao contrário, implicam interpretação por cada um a partir de referências sociais, próprias de cada contexto onde as experiências profissionais são vividas.

De modo semelhante, com relação às fontes dos saberes e de seus processos de constituição, Tardif (2002) afirma que

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem de seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002; p. 19).

As teorizações citadas chamam a atenção para a natureza social/plural e singular dos processos de apropriação dos saberes docentes. Nesse sentido, suas concepções se aproximam das proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky (2007) acerca da constituição psíquica como processo essencialmente mediado social e simbolicamente. Para essa abordagem, a constituição das funções

mentais de cada um de nós, nossos modos próprios de ser, fazer, sentir, pensar e dizer são constituídos mediante o compartilhamento de tais modos em situações de interação mediadas pela linguagem – pelo signo. Assim, a transformação de processos intermentais em processos intramentais, próprios de cada indivíduo, não se faz como reprodução passiva e mecânica, mas como conversão, significação única, marcada pelas condições da interação, pelos modos como cada sujeito participa, de como é significado/valorizado nas relações, e de como significa/valoriza os outros, bem como dos modos como o objeto de conhecimento – de apropriação – é significado nas relações em que os sujeitos estão envolvidos.

Portanto, o sujeito se constitui professor à medida que compartilha, em seu grupo social e cultural, práticas sociais de ensino e aprendizagem, em que vai internalizando os significados e, com estes, nas diversas situações que vivencia, ao longo de sua vida – de aluno e de professor – sentidos da profissão, do que é e de como se é professor. Por outro lado, por serem sujeitos histórico-culturais, ao se apropriarem de conhecimentos e construírem seu próprio entendimento do que é ensinar e aprender ao interagirem com e nas práticas sociais, intervêm sobre elas modificando-as, produzindo-as, coletiva e individualmente.

Nesse movimento de interformação, cada professor passa ter sua própria identidade profissional que se assemelha a dos colegas de seu contexto sociocultural, mas se distingue pelos modos singulares de apropriação de conceitos, procedimentos e atitudes que constituem as formas individuais de pensar e desenvolver a prática. Ao aprender a pensar/fazer, o professor constrói maneiras de ser e estar na profissão docente. Os significados e sentidos que constrói sobre ‘como ensinar’ ou como ‘ser professor’ (de)marcam seu trabalho pedagógico.

Esse universo de significados e sentidos emerge, como vimos, de fontes diversas e envolve múltiplos saberes, conhecimentos diversos – da educação e da pedagogia, das disciplinas, do currículo, da prática de ensino e da experiência de aprender e ensinar. Ou, como afirma Mizukami (2005-2006) para o professor “aprender a ensinar” é imprescindível que disponha de uma base sólida e flexível de conhecimentos que incluem; o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento dos contextos formativos escolares, o conhecimento de processos de aprendizagem da docência – conhecendo e explorando suas concepções e teorias profissionais, e conhecimento historicamente contextualizado de políticas públicas

educacionais e das teorias que a embasam e o conhecimento pedagógicos dos conteúdos.

A partir da perspectiva delineada pelos autores citados, entendemos que a formação docente é, por natureza, processo de (trans)formação, de aprendizagem e desenvolvimento, envolve apropriações, internalizações de modos próprios de pensar, agir, sentir, significar e, enquanto tal, está intrinsecamente marcado pelas condições concretas em que tais processos se desenvolvem nos diferentes contextos de formação inicial e continuada.

Numa perspectiva de síntese, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.84), afirmam que a formação docente consiste em um “[...] processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, ética, hábitos inerentes ao desenvolvimento [...] de uma determinada função profissional”, o que, segundos os autores citados, se configura como profissionalização, processo que envolve uma dimensão *social* (referente às necessidades formativas que surgem a partir de mudanças e aperfeiçoamento no campo profissional) e uma dimensão *individual* (relacionada à condição do professor como pessoa). Essas dimensões interagem e se interconstituem dialeticamente.

Assumindo essas premissas, Gatti, Barreto e André (2011, p. 93) afirmam que “Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial [...]” que também necessita ser reconhecida socialmente. Para as autoras, o fundamento da profissionalização do professor deve ser propiciado, portanto, por uma formação específica, adequada e suficiente, em nível inicial que garanta, por sua vez, uma base, tanto para o exercício da atividade educativa na escola, como para a continuidade formativa mais avançada em seu aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira.

A partir desses estudos passa-se a compreender que o desenvolvimento do trabalho pedagógico implica a reorganização permanente de um saber-fazer que se articula com saberes subjacentes à experiência e à formação (TARDIF, 2002), cuja apropriação requer a vivência, pelo professor, de situações de reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), o que implica a superação do tradicional predomínio, nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura, inclusive de Pedagogia (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) de componentes formativos de caráter mais abstrato e genérico, visto que, embora estes sejam sumamente relevantes à formação de um

profissional crítico, são insuficientes para a prática concreta cotidiana junto às crianças, jovens e adultos no sentido de propiciar aprendizagens de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento de capacidades de interpretação da realidade, de valores e atitudes pertinentes ao exercício autônomo, crítico e responsável da cidadania.

Desse modo, a formação inicial precisa incorporar, em sua organização, em vez da tradicional alternância ou desconexão entre momentos de teoria e de prática, uma permanente interface entre as teorizações e os problemas enfrentados pelos professores e alunos no contexto da escola, com sua diversidade e complexidade.

Entretanto, como observam Gatti, Barreto e André (2011) os currículos do curso de Pedagogia, responsáveis por formar os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, não têm dado conta de atender a esses princípios. Regulada atualmente pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, a licenciatura que visa à formação do Pedagogo envolve amplas e diversas atribuições o que tem contribuído para uma dispersão da organização curricular e para muitos impasses relativos à exiguidade do tempo, às condições dos alunos, das instituições e dos cursos, em muitos casos, aligeirados, fragmentados e superficiais.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como forma crucial de propiciação de desenvolvimento profissional docente e suporte ao trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, vem se constituindo, nos últimos anos, em objeto de estudos diversos, entre os quais destacamos os de Santiago (2007), Imbernón (2010), Ferreira e Cruz (2010), Silva e Almeida (2010), Ferreira e Leal (2010), cujas proposições discutimos a seguir.

3.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES

A formação continuada tem, como função social, o desenvolvimento da aprendizagem permanente do professor, onde as inovações educacionais e pedagógicas se dão em um processo de reconstrução contínua dos saberes profissionais dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva contribuindo para a construção da identidade e da autonomia e a emancipação intelectual e coletiva dos professores.

Com base nestes pressupostos teóricos compreendemos que a formação continuada possibilita a aprendizagem de conhecimentos que instrumentalizam a organização e reflexão da prática pedagógica: objetivos de ensino-aprendizagem, conteúdos específicos dos campos disciplinares, estratégias didáticas de ensino e avaliação. Esses conhecimentos constituem a base para uma (re)construção de significados e sentidos do professor em relação à sua atividade didática, podendo ajudá-lo a rever criticamente os fundamentos que orientam suas ações e avançar em suas concepções e práticas, percebendo seu papel – suas possibilidades e limites – nas aprendizagens dos alunos.

Discutindo sobre a finalidade da formação continuada, Imbernón (2000) diz que:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2000; p. 72).

Esses estudos colaboram para uma compreensão de formação continuada como processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento de modos de conceber, sentir, valorizar, julgar, agir e refletir sobre o agir. Tais modos de pensar e proceder não se produzem no vazio, nem evoluem naturalmente, de forma imediata e individual. Pensar a formação continuada de professores exige uma reflexão sobre a construção dos processos mentais de um sujeito adulto que, mesmo já tendo passado por uma formação profissional para desenvolver o ofício de ensinar, ainda precisa continuar aprendendo para um refazer constante de suas práticas no intuito de promover a aprendizagem dos seus alunos.

A aprendizagem do adulto trabalhador consiste em um desafio no cenário acadêmico, visto que as teorizações da psicologia apresentam, tradicionalmente, predominância nos estudos da criança e do adolescente e deixa uma lacuna nos processos de desenvolvimento e aprendizagem específicos do adulto.

Reconhecendo essa lacuna, estudos como os de Oliveira (1999; 2004), Charlot (2001), Marchand (2005), Lopes (2010), entre outros, buscam sistematizar princípios que fundamentem uma compreensão das especificidades dos processos de aprendizagem do sujeito adulto.

Em todos esses estudos, com suas diferenças de foco e perspectivas de abordagem, destaca-se uma compreensão que corrobora os estudos da psicologia dos ciclos de vida, a partir dos quais têm sido ressignificadas as características evolutivas dos jovens e adultos como sujeitos aprendizes. Diferentemente das abordagens psicológicas segundo as quais a fase adulta é marcada pela estabilização e posterior degeneração das funções mentais, a perspectiva dos ciclos vitais considera que as etapas da vida humana após a adolescência também envolvem possibilidades de transformações e surgimento de modos de funcionamento psíquicos novos, dependendo das condições históricas, sociais, culturais, educacionais, ou seja, das práticas em que esses sujeitos se envolvem em seu meio social (LOPES, 2010).

Dessa perspectiva, de acordo com Tuviste (1999 apud OLIVEIRA, 2004, p. 216), os ciclos de vida não são marcados apenas por fatores etários ou orgânicos, mas “pelos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e seus correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar”. Nesses termos, de acordo com Lopes (2010) as vivências próprias do ensino superior – no caso da formação inicial – assim como do trabalho enquanto atividade com práticas e instrumentos específicos – e ainda das situações sistemáticas de formação continuada, com seus procedimentos, instrumentos e linguagens, podem propiciar aprendizagens e gerar desenvolvimento de formas de funcionamento psíquico ainda não existentes.

Esses estudos enfatizam, de modo específico, as condições diferenciadas do adulto, notadamente o trabalhador, pelas atividades que já realiza e, especialmente, pelo modo como significa essas atividades – como as compreende e valoriza – o que se constitui em relação dialética com os modos como tais atividades são significadas nas práticas sociais das quais participa. Desse modo, as interações no meio social e a linguagem – as significações – são destacadas como determinantes dos processos de aprendizagem adulta, pondo-se em relevo, as motivações, as necessidades, bem como as concepções, as estratégias e

habilidades já construídas pelos sujeitos e que movem suas ações e servem de base às novas aquisições.

Essas postulações se aproximam das proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky acerca do desenvolvimento mental. Acorando-se nas proposições do materialismo histórico dialético, Vygotsky (1997) vincula o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, às condições históricas e socioculturais de vida de cada sujeito e à mediação social e simbólica, o que confere aos processos de desenvolvimento individual, tanto pluralidade, como singularidade em suas formas de manifestação, visto que sendo os contextos sócio-histórico-culturais diversos, não existem etapas universais e imutáveis de desenvolvimento do indivíduo e sim caminhos ou oportunidades diferenciadas de desenvolvimento em que os fatores externos se entrecruzam com os internos num processo complexo de superação de dificuldades e de transformação.

Assim, imerso em interações sociais em que se presentificam diferentes práticas culturais cujas significações circulam e se tornam mais ou menos acessíveis, o sujeito, mediado pelos outros com os quais interage e pela linguagem, se apropria, de modo gradativo, singular e não linear, dessas práticas e suas significações em etapas que consistem em superações das anteriores, pois segundo Vygotsky (2009) as funções psicológicas, antes de serem individuais foram sociais, ou seja, antes de serem internalizadas como próprias do sujeito e de se converterem em atividade intrapsíquica, foram compartilhadas em seu contexto social como atividade interpsíquica.

Diferenciando-se de abordagens da psicologia que privilegiam ou negam os fatores orgânicos no desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural não desconsidera a dimensão orgânica, mas compreende-a como plano que se entrecruza, desde o princípio da história de vida de cada indivíduo, com as condições objetivas sociais, históricas e culturais em que vive (Oliveira, 2004). O desenvolvimento humano resulta, portanto, da interação – perpétua – de planos macro e micro genéticos que envolvem aspectos da filogênese, relativos às características biológicas constituídas na história da espécie humana; da ontogênese, relativos à história do organismo individual da espécie; da sociogênese, relativos às circunstâncias sociais, históricas e culturais que estabelecem certa homogeneidade de comportamentos para os sujeitos que pertencem a um mesmo

grupo social; e a microgênese que são os elementos que se estruturam nas experiências privadas e particulares a cada sujeito e que o diferenciam dos demais.

É desse entrecruzamento que, segundo Vygotsky (2009) se desenvolvem as funções psicológicas superiores como atividades tipicamente humanas – consciência, vontade, imaginação, linguagem, pensamento, raciocínio, abstração, generalização, percepção, memória, atenção, valoração, volição – elaboradas ao longo da vida do indivíduo mediante sua interação com o meio social através de sistemas de signos, sendo a linguagem, o principal.

Assim, cada sujeito se apropria das características dos objetos do real que se constituem em significados sociais, mediante os quais e em sua história, os sujeitos constroem sentidos próprios. Mas, as apropriações das características dos objetos não acontecem de uma única vez, sendo necessária a permanente mediação de outros portadores da cultura. Esse processo não é, portanto, imediato/direto, nem linear, nem de pura reprodução. A internalização, enquanto “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p.56), consiste em apropriação gradual, resultante de reiteradas experimentações dos objetos da cultura, marcada por idas e vindas e ainda por transformações dependentes do movimento de interconstituição de condições internas e externas.

O papel do outro – e da linguagem – nos processos de aprendizagem e desenvolvimento é afirmado por Vygotsky na descrição do construto Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual o desenvolvimento humano precisa ser compreendido não como algo cristalizado, mas em movimento mediante o papel do meio social. Segundo esse conceito, todas as funções envolvem, em seu desenvolvimento, níveis de desenvolvimento real, caracterizado por ações e operações que o sujeito já elaborou e já consegue realizar sem intervenção do meio social; e de desenvolvimento proximal ou potencial, caracterizado por ações, operações, cuja realização só se torna possível mediante intervenções de outros da cultura, mas que, gradativamente, nas ações compartilhadas, vai dominando e internalizando seus mecanismos, tornando-os seus. Nesse movimento, as aprendizagens consolidadas impulsionam o desenvolvimento daquela função de um nível proximal (potencial) para um nível real (de consolidação).

Esse entendimento, ao mesmo tempo em que reafirma a natureza social e o papel do(s) outro(s) no desenvolvimento individual relativizando o caráter “autônomo” da atividade humana – mesmo a adulta –, confere-lhe um caráter

prospectivo, afirmando-o como possibilidade em aberto dependendo das condições socioculturais. Finalmente, reconfigura a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, invertendo a visão hegemônica de que é o desenvolvimento de determinadas funções que determina a aprendizagem e propondo que, ao contrário, é a aprendizagem – mediada pelo meio social – de determinadas ações e operações que impulsiona o desenvolvimento de funções mais complexas ainda não desenvolvidas e faz o sujeito avançar. Como afirma o próprio autor:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se a sem aprendizagem. (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Dessa perspectiva, descortina-se o papel determinante da educação e das instituições educativas na história de vida de cada indivíduo – em todas as suas fases. Decorre daí a necessidade e a possibilidade de a escola rever suas práticas de ensino e os sistemas de ensino refletirem suas estratégias formativas para o ensinar, compreendendo que o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que é individual, é interindividual, constrói-se nas relações; não é resposta mecânica e direta ao ensino, que não é apenas puro “repassé” de informações, mas sim uma construção entre e intra sujeitos, mediados pelos instrumentos materiais e simbólicos disponíveis, mediante os quais vão se construindo significações e sentidos nas interações que vivenciam.

Por isso, o que é ensinado de forma coletiva ao professor nos momentos de formação é internalizado de forma individual e singular e nem sempre corresponde às intenções de quem ensina, ou seja, o que é pertinente ou significativo ao sujeito que aprende, às vezes pode ser impróprio ou impertinente àquele que ensina. (SMOLKA, 2000a). As afirmações da autora apontam que há sempre diferenças, defasagens entre o que circula como discurso valorizado socialmente e legitimado em teorias, leis, normas oficiais e programas curriculares e o que é concebido pelos sujeitos, como também entre o que os sujeitos se apropriam como discurso e o que, de fato, realizam em suas ações, visto que os movimentos de apropriação não são lineares nem harmônicos, são permeados por discrepâncias, idas e vindas, lacunas.

Pensando no adulto como sujeito de aprendizagem, a cada momento da vida e a cada situação, cada sujeito dispõe de uma estrutura conceitual formada por uma rede de conceitos interligados (conhecimentos), constituída pelos conteúdos culturais que vai acumulando ao longo da vida por meio da experiência sociocultural e da mediação simbólica. Esse universo cultural-conceitual – suas significações e sentidos – funciona como filtro que tem a função de interpretar os fatos, eventos ou situações do mundo objetivo e serve de base para novas aprendizagens, tanto como abertura, quanto como resistência.

Nesse sentido, as propostas de formação precisam levar em consideração que a aprendizagem docente envolve a (trans)formação de conceitos, e, por isso, é necessário que proponha estratégias formativas que intervenham no processo de aprendizagem conceitual dos professores de forma desafiadora, pois “a formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento” (VYGOTSKY, 2009, p. 237).

Assim, ao se pensar na formação do professor deve se pensar em como oportunizar situações em que esse profissional revise/problematize os conceitos, ideias, concepções que já se encontram consolidados sobre o seu trabalho pedagógico, para que possa, por meio do acesso – mediado – a novas informações, ideias, conceitos e modos de ação e da experimentação dos mesmos (em zona de desenvolvimento proximal, portanto, intervenções e ajudas sistemáticas) reconstruir seus saberes prévios e introduzir mudanças em suas atividades novos entendimentos.

Portanto, o ensino caracterizado como atividade meramente transmissiva e generalizada que objetiva a reprodução simples não fundada na compreensão (que inclui, sempre, diferenciação) não corresponde às necessidades essenciais dos processos de aprendizagem. Para Vygotsky (2009) não são as explorações forçadas, as memorizações e as repetições que irão contribuir para a formação dos conceitos, estas estratégias se voltam somente para a apreensão de esquemas verbais vazios. Os conceitos não surgem mecanicamente como uma cópia do real ou como jogo de associações, mas, se desenvolvem por processo de operações intelectuais de análise, abstração, generalização e síntese que exigem atividade intensa e orientada para a resolução de tarefas significativas ao sujeito e aos seus contextos de vida. (VYGOTSKY, 2009).

Considerando o professor enquanto sujeito que aprende, os pressupostos sobre aprendizagem e desenvolvimento postos por Vygotsky (2007) se aplicam à formação de professores, compreendendo-a como uma atividade que tem como objetivo oportunizar aprendizagem para sujeitos que são responsáveis pelo ensino a outros. Por outro lado, enquanto adulto que trabalha – atividade social na qual e pela qual se definem funções psicológicas individuais – o professor é portador de um conjunto de conceitos, procedimentos, sentimentos, atitudes e valores decorrentes de toda a sua vivência cultural sobre as formas de se ensinar e aprender. Ao adentrar em novas oportunidades de formação, é colocado para pensar e agir através das estratégias postas pelo professor/formador e pelos colegas de profissão – que são mediadores de conhecimentos – sobre suas posturas pedagógicas frente aos alunos para que possa reconstruir seus conceitos anteriores sobre o que é ensinar e aprender, para que, para quem, o que e como ensinar e aprender.

As propostas de formação precisam considerar esses saberes anteriores e buscar entender o que é significativo para o professor, ou seja, o que ele já sabe e o que ampliar em seu universo de significados sobre o seu fazer pedagógico, tendo em vista que, por cada um apresentar construções cognitivas diferentes sobre determinado assunto ou conteúdo mediante a quantidade ou qualidade das interações que lhe foram proporcionadas ao longo da vida e da formação, serão diferentes os níveis de aprendizagem e serão, igualmente diferentes as demandas de intervenção nas “zonas de desenvolvimento proximal”.

Outra implicação relevante das teorizações vygotskianas para as práticas de formação é relativa ao papel da linguagem na constituição da atividade mental – na consciência, no pensamento, na afetividade. Para o autor (2009) as relações entre linguagem e pensamento são de caráter dialético, de interdependência e não coincidência, mas se refletem na atividade global do indivíduo. No adulto, como em toda a vida humana, o pensamento e linguagem convergem e divergem, confluem e se desencontram, do que decorre que nem sempre há coincidência entre o que o adulto expressa – verbalmente ou por meio de ações – e seu pensamento, mas pode vincular-se a expressões que circulam no meio social e que, nas situações de interação, de acordo com o modo como ele se situa nessas relações, considera pertinente expressar.

Nesse sentido, os contextos de formação de continuada podem e precisam propiciar situações que oportunizem aos professores participarem como sujeitos que

têm o que dizer sobre suas práticas e verbalizarem – (re)organizando naquela situação social e com aquele objetivo – seu pensamento. Pois a linguagem não apenas expressa um pensamento já construído, ela o constitui; é por meio das palavras que o pensamento passa a existir para o mundo social e para o próprio sujeito.

Sendo assim, as situações educativas precisam converter-se em situações de interação verbal, de diálogo, tanto quanto de experimentações de conceitos, procedimentos e instrumentos, seja nos contextos de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, alunos e alunos; seja nos contextos formação de professores, envolvendo formadores e professores. O dizer, o ouvir, o ler e o escrever assumem o caráter de modos de participação em relações/interações em que os sujeitos envolvidos podem aprender e ensinar, não apenas sobre o que é dito e ouvido, mas também sobre como participam, quem são nas relações sociais, o que incide sobre suas significações e sentidos relativos a si mesmos e aos outros, à sua identidade e autoestima, ao seu papel enquanto professor na sociedade e sobre suas ações junto aos alunos. Nesse processo, entrelaçam-se processos cognitivos, linguísticos e volitivos, relativos às emoções e afetos.

As postulações da abordagem histórico-cultural pertinentes à gênese social e mediada das funções mentais, às relações entre aprendizagem e desenvolvimento, linguagem e pensamento nos remetem às concepções relativas à reflexividade como processo constitutivo da formação docente.

3.2.1 A reflexão crítica como dimensão da formação continuada

De acordo com Freire (1996, p. 42) podemos compreender que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Mas, o autor adverte que

A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser

produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

O autor destaca, ainda, que no processo permanente de formação – na formação continuada, portanto, o discurso teórico, que afirma como necessário à reflexão crítica, precisa ser aproximado da concretude da prática e contribuir para a assunção da necessidade de mudança e para a abertura para o novo. Nesse sentido, o autor põe em relevo, ao lado do conhecimento, a dimensão emocional que mobiliza, tanto quanto a intelectual, as mudanças e são por elas também mudadas. Nos últimos anos, estudos diversos têm abordado a atividade reflexiva como integrante da prática docente. Autores como Zeichner (1992), Pérez-Gómez (1998), Gimeno Sacristán (1998: 2008), Pimenta (2000; 2008), e Libâneo (2008) reconhecem as contribuições de estudos como os de Shön (1992), para a compreensão da relevância da reflexão para o exercício da docência e do trabalho coletivo nas escolas enquanto espaço de formação contínua, mas consideram seu enfoque reducionista e limitado por ignorar o contexto social-institucional como constitutivo de modos de ação e pressupor a prática reflexiva de modo individual e imediatista, circunscrito ao próprio professor e sua ação na sala de aula, o que esvazia o sentido do referido termo que vem sendo usado em treinamentos a serem consumidos pelos professores para que se tornem “reflexivos”.

Esses autores, aproximando-se das proposições de Freire (1996) focalizam a teoria e a reflexão coletiva como possibilidade para superação do entendimento positivista, pragmático e reducionista das posições acima referidas e defendem que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática – ambos mediados socialmente – que, ao serem apropriados pelos professores são por eles transformados, ou seja, o conhecimento é (re)construído a partir da práxis, em que teoria e prática são indissociáveis na construção do saber docente. Nesse sentido, a teoria propicia, aos professores, referências para analisar, interpretar e compreender os acontecimentos concretos do dia a dia, como históricos, sociais, culturais, institucionais, nos quais ele está implicado, propiciando-lhes a elaboração de outras significações e sentidos mediante os quais possa reestruturar seus modos de fazer.

Nessa perspectiva, o exercício da reflexão – não natural e não pré-existente, mas aprendido em situações de experimentação mediada – precisa, tanto focar os acontecimentos cotidianos e específicos da prática, como transcender os limites de

uma perspectiva técnica de refletir durante o fazer, para uma reflexão de caráter abrangente e compartilhado, em que os professores se configurem, não apenas como “práticos”, mas, como “intelectuais críticos” que, em colaboração com todo o coletivo da escola – e de outras escolas –, possam refletir criticamente sobre suas práticas, analisando e questionando as estruturas sociais e institucionais em que trabalham, as relações de poder que as configuram e percebendo seu fazer docente como parte constituída e constitutiva de um todo social mais amplo.

Dentro dessa perspectiva, a formação pode propiciar que os professores reconheçam que seus atos são políticos e que podem contribuir para um direcionamento emancipatório da sua profissão, da educação e da sociedade, ao passo que terão condições de cobrar do poder público o cumprimento dos seus compromissos e suas responsabilidades frente à educação, implicando-o e, ao mesmo tempo, implicando-se com a responsabilidade pelos baixos índices de aprendizagem que caracterizam a escola pública (PIMENTA, 2008). Essas exigências formativas são afirmadas por Pimenta ao afirmar que:

Esses desdobramentos e possibilidades colocam em evidência que estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens. (PIMENTA, 2008, p.44).

De acordo com essa perspectiva compreendemos o papel crucial da reflexão crítica no desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, pois sendo o domínio das práticas de leitura e escrita – resultantes da alfabetização – um conhecimento fundamental, não apenas ao avanço nas aprendizagens escolares, como à inserção mais participativa e autônoma do sujeito na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, o professor responsável por alfabetizar crianças e jovens e adultos ainda não alfabetizados é chamado a uma responsabilidade e a uma ação que tem dimensões técnicas específicas, e também éticas e políticas.

A reflexão crítica sobre a prática exige, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade de questionamento e de autoquestionamento sobre os fazeres e os

saberes que resultarão em intervenções e mudanças. Para Libâneo (2008, p.70-71) a concepção crítica de reflexividade contribui para o desenvolvimento profissional à medida que se prioriza, nos processos formativos o “ensinar a pensar” para que o professor possa, com a ajuda de formadores e pares, nas situações formativas, compreender os elementos e processos que compõem suas práticas. Para o autor, isso envolve a apropriação teórico-crítica dos elementos e contextos da ação docente; de formas de agir – metodologias e procedimentos didático-pedagógicos articulados com as teorias e, por último, a análise crítica dos contextos sociais, políticos e institucionais que se configuram nas práticas escolares.

Esses posicionamentos aguçam os nossos questionamentos sobre as concepções que permeiam os cursos de formação continuada propostos pelas instituições formadoras de professores, especificamente aqueles responsabilizados em alfabetizar as crianças: como as oportunidades de formação têm potencializado os processos de aprendizagem dos professores? Os professores têm introduzido modificações em suas posturas e práticas de alfabetização mediante as oportunidades de aprendizagem postas nos momentos de formação? Os contextos sociais, culturais e institucionais que constitui o trabalho docente dos professores são analisados dentro de uma reflexão coletiva? Não é nossa pretensão, reconhecendo os limites de nosso estudo, responder a todas essas questões, mas, consideramos ser pertinente registrá-las, enquanto resultantes de nosso esforço de sistematização teórica e como orientadoras de nossas reflexões.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Pensar na aprendizagem do professor alfabetizador nos remete a refletir acerca de como se concebe a alfabetização e, dentro dessa compreensão, o que significa aprender, ensinar, e aprender a ensinar/alfabetizar, o que envolve a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência e suas especificidades no processo de alfabetização.

Ao refletirmos acerca de em que consiste o processo de alfabetização, nos deparamos com as múltiplas facetas que o constituem, assim como com seus diversos condicionantes, identificados por Soares (2003). Nossa reflexão é orientada pelo lugar onde nos situamos enquanto educadora e aprendiz de pesquisadora e onde localizamos nosso estudo: a escola pública, espaço que acolhe as crianças,

jovens e adultos de camadas populares da nossa sociedade. Nesse contexto, a alfabetização tem se convertido, para uma grande parcela de aprendizes, como um problema ainda não solucionado, uma dívida ainda não paga. Essa é uma das significações que ela assume em nosso trabalho.

3.3.1 Alfabetização: uma dívida histórica e social

No contexto da alfabetização no Brasil, o analfabetismo se apresenta como uma das mazelas sociais e uma dívida histórica que tem percorrido a trajetória educacional do país até os dias atuais. Estudos da Unesco (WERTHEN, 2003) têm mostrado que apesar dos avanços obtidos, se comparado a outros países em desenvolvimento da América Latina, o país tem uma das maiores taxas de analfabetismo da população com quinze anos ou mais, o que pode ser observado no quadro abaixo com indicadores do IBGE (2010).

TABELA 1 – TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL- 1970/2010

TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE	
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%
2010	9,60%

Fonte: IBGE, síntese dos Indicadores Sociais 1970-2010

Os números continuam em decréscimo, pois conforme o Censo do IBGE (2010) o índice de analfabetismo diminuiu 4%, o que corresponde a quase 14 milhões de pessoas acima de 15 anos analfabetas. Apesar do declínio no período indicado, os dados explicitam uma contradição em um país em que o direito à educação básica está assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo a alfabetização uma aquisição fundamental ao avanço educacional.

Essa situação não é uniforme no país. Na região Nordeste 24, 3% da população é analfabeta, o que corresponde a quase 8,0 milhões de pessoas, representando uma significativa parcela do total de analfabetos do país e evidenciando que as desigualdades sociais e regionais são caracterizadas também

pelo analfabetismo da população menos favorecida, como podemos comprovar no quadro abaixo.

TABELA 2 - TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1996/2001

Unidade Geográfica	1996	1998	2001
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sul	8,7	8,1	7,5
Sudeste	8,9	8,1	7,1
Centro Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

O problema se reproduz no interior das regiões. A Paraíba, estado onde se encontra o lócus de nosso estudo, segundo índices do Censo do IBGE (2010) figura no cenário nacional com um dos piores índices. São mais 813 mil paraibanos que não sabem ler ou escrever, o que significa 21,6% dos 3,7 milhões de pessoas que compõem a população do estado, ficando atrás apenas do Piauí, cujo índice é de 23,4; e do Estado de Alagoas que lidera o analfabetismo na região Nordeste com 24,6%. Ainda no contexto da Paraíba, o município de Belém do Brejo do Cruz-PB, sede do lócus de nossa investigação este índice é alarmante chegando a 38% (IBGE/2010) entre a população de 15 anos ou mais.

É perceptível, então, que o analfabetismo tem classe social e se situa em regiões onde a pobreza e suas consequências se fazem presentes. Como reforça Ferreira (2008, p.56) “analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes”.

O problema não se circunscreve aos jovens. Segundo Mortatti (2004, p. 22) no Censo de 2000, das 25,6 milhões de crianças de cinco (05) anos ou mais, 16,7% eram analfabetas e das 17,5 milhões com dez (10) anos ou mais, 12,8%. A configuração do analfabetismo ainda na infância, fase definida compreendida como “idade própria” para que tal aprendizagem ocorra, tanto atesta um desrespeito com relação aos direitos da criança, como um forte indício do analfabetismo adulto.

Esses dados têm chamado a atenção dos governos para a implantação de políticas de ampliação ao atendimento escolar para crianças, jovens e adultos, o que

tem contribuído para a desaceleração do crescimento do problema. O acesso escolar está praticamente universalizado na faixa etária dos 07 aos 14 anos, com 97,6% das crianças na escola, mas, o desafio em alfabetizar continua, pois 1,3 milhões de crianças, ou 5,4% da população de oito (08) a quatorze (14) anos não sabem ler e escrever, mesmo frequentando a escola (PNAD/IBGE, 2007) e os dados da Prova Brasil (2009) apresentam um baixo aproveitamento dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nas competências da leitura e da escrita.

Esse quadro tem demandado, por parte dos organismos internacionais, exigências de reformas no sistema educacional do país, como foi proposto na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, onde a educação ganhou centralidade no processo de desenvolvimento econômico e social. O documento da conferência aponta, como exigências para os países em desenvolvimento, a escolarização de todas as crianças, com educação básica mínima de 8 a 10 anos; erradicação do analfabetismo; melhoria na qualidade do ensino; investimentos nos financiamentos destinados à alfabetização e à Educação Básica; universalização da Educação Básica e formação de professores.

Essas propostas foram assumidas na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001). A partir de então, algumas reformas de cunho curricular, administrativo e pedagógico foram realizadas, mas, passada uma década, os resultados da escolarização se mostram ainda negativos para uma parcela significativa da população. Entre esses resultados, figuram os relativos à alfabetização, em que pesem grandes transformações relativas à sua compreensão.

3.3.2 Alfabetização: significações em mudança

As significações e sentidos relativos à alfabetização têm mudado ao longo da história e, a partir dos anos 1980, sofreram significativas transformações impulsionadas por estudos oriundos de diversos campos do conhecimento, tais como a psicologia, notadamente da teoria psicogenética de Jean Piaget e também da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky; das ciências da linguagem – a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística e a antropolinguística; e, de modo especial, dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos de 1970.

A teoria psicogenética piagetiana afirma que a gênese dos conhecimentos está nas interações entre o sujeito e o meio a partir das quais ele constrói, gradativamente, mas de modo não linear, representações sobre os objetos da realidade. Esse processo ocorre não apenas por meio da percepção sensorial ou de associações mecânicas, mas pela experimentação, pela ação mental do sujeito sobre os objetos e da colocação destes em sistemas de relações. Nesse processo, o aprendiz é sujeito ativo, que busca entender como as coisas que o rodeiam constituem e funcionam. Por outro lado, suas ações e experimentações são desencadeadas pelos desafios postos no meio, que geram necessidade e interesse por conhecer. Para Piaget (1980) é agindo sobre os objetos de conhecimento que o sujeito o assimila, segundo seus esquemas e estruturas já desenvolvidos.

Essas ideias serviram de fundamento às teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da psicogênese da língua escrita. Sintetizando os postulados piagetianos, as autoras afirmam que:

A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (...) 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, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível 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 & TEBEROSKY, 1999; p.31-32).

Essa perspectiva rompe com as tradicionais formas de entender o ensino-aprendizagem da língua escrita, até então fundados, de acordo com Vieira (2010) em um “paradigma mecanicista” de aprendizagem, segundo o qual o processo de aprender vincula-se à repetição, à memorização, às associações mecânicas, em que o aprendiz é considerado passivo.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), fundados na teoria piagetiana instauram um novo paradigma de alfabetização, de cunho interacionista (VIEIRA, 2010) segundo o qual, de mero “receptor” e reproduzidor de informações, o aprendiz passa a ser compreendido como um sujeito que se pergunta sobre a língua escrita

com a qual interage em seu meio e realiza um esforço intelectual para construir ideias sobre ela, buscando compreender como ela funciona.

Ao mesmo tempo, as autoras discutem a ideia, até então vigente, de escrita como código de transcrição da língua oral, cujo aprendizado se restringiria à memorização dos elementos gráficos e suas correspondências sonoras, bem como o treino motor para a reprodução de suas formas. Negando essa concepção, as autoras defendem a escrita como sistema de representação e seu aprendizado como a construção, pelo aprendiz, além de habilidades perceptuais e motoras para o domínio dos aspectos figurativos, mas de conceitos relativos ao funcionamento do sistema: que a escrita é uma representação, que ela representa os sons da língua oral e que essa representação, no caso da escrita alfabética se faz com base no fonema, ou seja, o aprendiz precisa descobrir que, para escrever, precisa representar cada unidade sonora que compõe a palavra.

As autoras propõem que a construção desses conceitos se dá pela interação entre os aprendizes e a escrita, ou seja, é experimentando escrever e ler e pensando em como se escreve e se lê que se vai construindo o conhecimento – os conceitos – sobre a escrita. Esse aprendizado envolve um longo processo no qual podem ser identificadas etapas, períodos que se caracterizam pela hipótese que o aprendiz tem em relação ao que é a escrita, o que e como representa.

Assim, desde períodos iniciais em que o aprendiz não estabelece relações entre a escrita e os sons da língua oral e busca construir critérios para tornar seus escritos “legíveis”, o processo evolui – quando o meio social possibilita condições de experimentação e reflexão sobre o que e como se escreve – para a fonetização da escrita, quando o aprendiz percebe a relação entre a grafia e o som das palavras. Esse último período envolve sub níveis e se inicia com uma compreensão da escrita como representação do som das sílabas, passando por uma fase de transição até alcançar a compreensão do princípio que rege a escrita alfabética.

Essas ideias revolucionaram a compreensão da alfabetização e mudaram o foco do ensino para a aprendizagem do ler e do escrever. As atenções se voltam para o aprendiz, como sujeito que constrói sua própria aprendizagem e a língua escrita como objeto de conhecimento a ser assimilado.

Ao lado dessas concepções, mudanças no campo das ciências linguísticas também reconfiguraram a concepção de linguagem e de como ela é aprendida. Desses estudos emergiu uma ideia de linguagem, não apenas como meio de

comunicação ou de expressão do pensamento, mas como interação social-verbal (forma de ação entre indivíduos), como atividade de produção de sentidos que se materializam em textos, em dizeres de sujeitos para outros, com motivos, conteúdo e estratégias de dizer. Aprende-se a linguagem experimentando e produzindo linguagem em contextos significativos. A escrita, enquanto modalidade de linguagem, não pode ser reduzida a grafemas ou sons isolados e suas combinações para formação de partes de palavras, o que lhes tira o sentido. Ao contrário, precisa ser ensinada-aprendida como prática cultural, com finalidades e usos significativos no meio sociocultural, mediante situações de produção e compreensão de textos escritos. (LOPES; VIEIRA, 2011).

Com base em Carvalho (2006) compreendemos que, além desses estudos, as concepções da abordagem histórico-cultural, ainda que com menor difusão e impacto no âmbito das escolas, também contribuiu para a transformação das ideias relativas à alfabetização ao afirmar que as aprendizagens são mediadas socialmente e que, portanto, o sujeito aprendiz não é apenas ativo, mas interativo, e que a escrita é uma nova e complexa forma de linguagem, cujo aprendizado requer a compreensão de sua relação de representação da linguagem oral e de sua função social, (VYGOTSKY, 2009).

Esses conhecimentos propiciaram um repensar do ensino-aprendizagem da linguagem escrita ainda que não se apresentassem de modo integrado, o que foi observado por Soares (1995; 2004) ao afirmar que a alfabetização é um processo com muitas facetas e que seus resultados são determinados por múltiplos fatores que precisam ser considerados de modo conjunto para que se possa orientar, de modo mais efetivo e consistente, a prática alfabetizadora.

Desse conjunto de estudos emergiu uma concepção de alfabetização como processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita que envolve duas dimensões indissociáveis: a apropriação do sistema alfabético, compreendendo seus elementos e relações de representação grafo-fônicas e o desenvolvimento de habilidades textuais, envolvendo conceitos e procedimentos relativos à produção e à compreensão de textos escritos como práticas culturais com funcionalidades sociais diversas (LOPES; VIEIRA, 2011).

Buscando precisar as implicações dessas concepções para a organização do ensino-aprendizado da linguagem escrita na escola, Leal (2005) afirma que esse processo precisa propiciar o conhecimento das propriedades da escrita alfabética,

tais como o conjunto de letras que lhe serve de base, suas formas – variantes e invariantes; a relação entre as letras/grafemas e as unidades sonoras que compõem as palavras, o que implica, junto à compreensão do significado, a percepção dos segmentos de som que compõem cada palavra (sílabas e fonemas com suas variadas composições e representações); a direcionalidade horizontal e da esquerda para a direita, entre outras.

Juntamente a esses avanços conceituais e de suas implicações pedagógicas, as mudanças econômicas, políticas e culturais trouxeram novas exigências à educação relativas à alfabetização. Já não é suficiente apenas ler e escrever um bilhete simples para participar, de modo autônomo, das práticas sociais que exigem domínio da leitura e da escrita, o que faz surgir o conceito de analfabetismo funcional, atribuído a pessoas que mesmo tendo concluído a educação básica não conseguem fazer uso pleno da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Nesse contexto, o conceito de alfabetização começa a ser vinculado ao termo letramento que surge de uma derivação do termo inglês literacy e na língua portuguesa passa a designar processos relativos à inserção dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita e às consequências dessa inserção. A alfabetização passa a ser discutida em relação ao letramento. Estudos diversos, dentre eles os de Tfouni (2000) Soares (1995, 2004) Mortatti (2004) Albuquerque e Moraes (2007), Vieira (2010) discutem as especificidades e, ao mesmo tempo, a interdependência entre os termos/processos de alfabetização e letramento, se diferenciando de outros autores os compreendem como sinônimos.

3.3.3 Alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador

O termo letramento emerge para designar, mais que a aprendizagem dos mecanismos básicos de ler e escrever, a inserção do sujeito em práticas de leitura e escrita, bem como de tais práticas no contexto social e as consequências dessa inserção, tanto para o indivíduo, como para a sociedade (TFOUNI, 2000; SOARES, 2003).

Mortatti (2004) ao realizar uma análise histórica, relata que a relação entre alfabetização e letramento ainda não está esclarecida, o que vem gerando controvérsias e/ou complementaridade entre os dois termos.

Morais e Albuquerque (2005) defendem que pelo fato de, no Brasil, o termo alfabetização relaciona-se ao seu oposto – analfabetismo, que implica no não domínio do sistema de escrita por parte dos indivíduos falantes de sua língua materna – é preferível utilizar as duas palavras – alfabetização e letramento – para designar processos distintos, porém indissociáveis.

Esse entendimento é semelhante ao de Soares (2003) quando apresenta que os dois processos são distintos, mas que há uma interdependência entre eles para que se desenvolvam de modo pleno em cada indivíduo. Ao mesmo tempo, a autora destaca que é preciso que se reconheça suas especificidades. “Alfabetizar é a ação de tornar alguém capaz de ler e escrever” (2002, p. 31), podendo daí depreender-se que envolve, tanto as ações de ensinar, quanto de aprender – alfabetizar-se. Nesse sentido, a alfabetização diz respeito à aprendizagem das tecnologias do escrever e ler – codificação e decodificação – bem como dos procedimentos necessários à construção de sentidos e significados através da escrita. Nessa perspectiva,

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em um estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES; 2002, p.39-40).

Sendo assim, a autora define letramento como sendo o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita [...] O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2002, p. 39). Portanto, o processo de letramento envolve, tanto as ações de indivíduos alfabetizados como analfabetos que, mesmo sem terem o domínio da tecnologia (de como se escreve e se lê) pelo fato de interagirem com práticas de escrita e de leitura e de as realizarem, ainda que com ajuda de outrem, são afetados por elas e passam a ter uma condição ou estado de quem vivencia a escrita.

Nestes termos, pode-se dizer que o letramento não é consequência da alfabetização, pois nem todas as pessoas que domina a “tecnologia” do ler e do escrever participam ativamente dos eventos e das práticas sociais da cultura escrita,

mas é importante ressaltar que “(...) o indivíduo letrado e alfabetizado é mais poderoso que o letrado não-alfabetizado” (TFOUNI; 1988, p.27-28).

Mortatti (2004) concorda com a perspectiva de Soares quanto à distinção, interdependência e indissociabilidade entre os dois termos e acrescenta que a introdução do termo “letramento” no Brasil, contribuiu para uma configuração melhor da especificidade da alfabetização, tendo em vista que as tentativas de ampliação deste termo estavam diluindo seus significados, no intuito de se contemplar as novas necessidades sociais da leitura e da escrita, o que contribuiu também para uma melhor definição do conceito de alfabetização, que estava se esgotando com os desafios lançados para resolver o problema do analfabetismo.

Soares (2004), por sua vez, embora reconheça que as concepções conceituais relativas à alfabetização, notadamente as da psicogênese, bem como das relações com o conceito de letramento propiciaram uma abordagem mais abrangente e adequada do processo, considera que a difusão dessas ideias no contexto educacional escolar concorreu para compreensões equivocadas e reducionistas da alfabetização, tais como o obscurecimento da faceta linguística que envolve aspectos fonéticos e fonológicos definidores da escrita e privilégio da faceta psicológica de cunho construtivista que, ao por a ênfase na ação do sujeito aprendiz incorreu para o falso pressuposto de que apenas pelo convívio com o material escrito circulante nas práticas sociais, a criança iria se alfabetizar e, por consequência, da abolição dos métodos de alfabetização.

De outra parte, a autora ainda considera que as especificidades do processo de alfabetização como apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico foram obscurecidas pelas ideias do letramento, incorrendo para práticas orientadas apenas para o contato com materiais escritos sem exploração sistemática de suas propriedades.

Tais equívocos se fazem ainda presentes nas concepções e práticas de professores, revelando-se na insegurança e fragilidade de compreensão relativa ao processo de alfabetização dos alunos, bem como na resistência às novas concepções e na permanência de práticas consideradas tradicionais.

Em resposta a esses questionamentos, estudos de Soares (2003; 2004), Albuquerque e Moraes (2005) Leal (2005), Frade (2006) e Vieira (2010) afirmam que as práticas escolares precisam considerar a alfabetização em suas especificidades/propriedades e, ao mesmo tempo, articular-se ao processo de

letramento, propiciando um aprendizado da linguagem escrita que resulte, tanto no domínio de como se lê e como se escreve, como na capacidade de uso efetivo da leitura e da escrita com finalidades diversas e significativas ao indivíduo e ao meio social.

Tais aprendizagens caracterizam-se pela complexidade, sendo preciso considerar a imprescindibilidade de uma mediação pedagógica sistemática e competente que requer formação e qualificação permanente que englobe componentes conceituais e didáticos e considere os saberes necessários para alfabetizar. De acordo com Soares (2001):

[...] é preciso que a professora conheça bem as relações entre o sistema fonológico e sistema ortográfico, compreenda a escrita como uma representação e não como uma transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade linguística falada pela criança [...], a professora precisa ter compreendido e assumido uma concepção de língua como discurso, de língua escrita como atividade enunciativa, precisa ter clara a noção do que é texto, do que é textualidade, do que é coerência, coesão informalidade, precisa conhecer os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, precisa dominar as características e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores de escrita (SOARES, 2001, p. 72).

Brito (2007) complementa o pensamento de Soares ao defender uma perspectiva diferenciada para a formação desse profissional:

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento. (BRITO, 2007, p.06).

Teberosky (2002) acrescenta que entre as adaptações necessárias à formação de professores alfabetizadores à situação atual se faz necessário considerar os conhecimentos sobre a linguagem, sobre os processos de aprendizagem dos alunos e orientar os professores sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Nesse contexto de discussões a formação continuada do professor alfabetizador se apresenta como um espaço de diálogo entre necessidades formativas, saberes docentes e conceitos teóricos (VIEIRA, 2010), com vistas à ampliação e transformação de concepções e ações que integram seu trabalho pedagógico.

Em que medida essas proposições estão presentes nos componentes curriculares das políticas e programas de formação de professores alfabetizadores? E, sobretudo, como têm repercutido nas concepções e nas práticas dos professores junto aos seus alunos nas escolas?

Ancoradas por esses postulados e orientadas por essas questões buscaremos discutir, com base nas significações das professoras que participaram do processo investigativo, as repercussões do Programa Pró-Letramento em suas concepções e práticas de alfabetização.

4 REPERCUSSÕES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

4 REPERCUSSÕES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

As teorizações que sistematizamos e que ancoram o percurso de nosso estudo nos permitem compreender que a formação continuada do professor deve promover seu desenvolvimento profissional mediante a apropriação de conceitos, procedimentos e atitudes que lhe possibilitem pensar, realizar e repensar, continuamente, as tarefas educativas com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, o que implica, como aponta Imbernón (2000, p.71) “[...] tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas, como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica”.

Por outro lado, também assumimos a perspectiva de que o desenvolvimento de tais conhecimentos e capacidades não consiste em reprodução imediata e linear, mas que, ao contrário, enquanto elaboração compartilhada de significações e sentidos, processa-se de forma gradativa, envolve idas e vindas, defasagens, “(não)coincidências” (SMOLKA, 2010, p. 120) ou mesmo contradições, visto que “a significação [...] não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação entre as pessoas” (SMOLKA, 2010, p. 115).

Desse modo, os processos e resultados da formação docente, o modo como esta impacta os saberes e fazeres de cada professor são contingenciados pelas condições em que esta ocorre, envolvendo os sujeitos – formadores e cada um dos formandos – com seus conhecimentos prévios, suas disposições, motivações – os recursos disponíveis, o tempo, as atividades, entre outros fatores, tais como as condições de seguir pondo em prática o que é experienciado durante o curso.

Ao mesmo tempo, é juntamente em meio a esses limites que se constituem possibilidades de que os processos formativos vividos resultem em novos modos de pensar, saber, fazer e sentir o trabalho docente.

Tendo essas premissas como referência, nos propomos a analisar repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas das professoras Ametista, Esmeralda, Safira e Topázio que vivenciaram o curso sob a coordenação da tutora-formadora Turmalina.

Para isso, entrecruzamos as enunciações proferidas por elas nas entrevistas individuais e coletivas, os registros que elaboramos sobre suas práticas mediante as observações desenvolvidas em sala de aula, os conteúdos da proposta curricular do Programa e as teorizações que definimos como fundamentos.

Os documentos do Programa que compõem o material didático destinado à fundamentar/orientar a formação e ação, tanto dos tutores-formadores, como dos professores, trazem em seu corpo um conjunto de conteúdos a serem apropriados pelos professores para serem desenvolvidos junto com as crianças. No Fascículo 1 (BRASIL, 2006, Fascículo 1, p. 9) são apresentados, “Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização”, descritos como “concepções que fundamentarão esta proposta e que [...] devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização, orientando o trabalho docente [...]”. Tais concepções, apresentadas no texto como “conceitos”, envolvem: “Língua e ensino de língua; Alfabetização, Letramento, Ensino da língua escrita” (op. cit. p. 9).

Desse modo, apesar de o Programa não apresentar, no conjunto dos pressupostos apresentados, um tratamento específico do processo de aprendizagem, explicita, em alguns trechos dos Fascículos 1 e 2 (BRASIL, 2006) uma concepção de aprendizagem subjacente à compreensão de alfabetização e de trabalho pedagógico, o que nos instigou a analisar como os professores compreendem os processos de aprendizagem, por considerarmos que essa compreensão é básica à prática docente como um todo.

Os pressupostos apresentados no Fascículo 1 (BRASIL, 2006, p. 15), desdobram-se, por sua vez, na descrição sistemática do que é identificado como “Capacidades linguísticas da alfabetização”, definidas como “conhecimentos” e “atitudes” considerados mais relevantes à apropriação da língua escrita. As capacidades definidas encontram-se organizadas em eixos assim descritos no documento: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade.

Além dessas capacidades a serem aprendidas pelos professores como conteúdos a serem trabalhados com os aprendizes, o Programa também envolve conteúdos relativos à organização do trabalho pedagógico e ao gerenciamento da

formação, aspectos constantes no Fascículo 3 e no Manual do Tutor (BRASIL, 2006).

Diante da amplitude, multiplicidade e complexidade de aspectos que compõem a proposta do Programa e, por consequência, o corpo de conhecimentos compartilhados entre formadores e professores juntamente com os materiais didáticos nas situações formativas, optamos por fazer recortes dos aspectos cujas repercussões iríamos analisar.

Considerando os entrelaçamentos e as não continuidades entre concepções¹² e práticas que compõem o fazer docente e os processos formativos, focalizamos, desde a construção dos dados, assim como na interpretação e sistematização que aqui apresentamos, as repercussões em dois eixos:

1. Concepções – aqui compreendidas como significações, que envolvem, tanto elaborações de caráter conceitual (considerando os diferentes níveis de conceptualização, desde as categorizações mais simples às de maior complexidade e generalização) como também sentidos construídos com base nas experiências de vida pessoal e profissional, como também valores.

2. Práticas – compreendidas como procedimentos e atitudes dos professores que se apresentam em seu trabalho pedagógico diário junto aos alunos em torno dos objetos de conhecimento, em que se entrelaçam, de modo não linear e coincidente, suas significações e sentidos - concepções.

Desse modo, estruturamos a discussão de nossos achados acerca das Repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas das professoras da seguinte forma:

4.1 REPERCUSSÕES NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

- **Concepções de Aprendizagem**
- **Concepções de Alfabetização e Letramento**

¹² Consideramos aqui o termo concepção no sentido de “ato ou efeito de conhecer [...]; compreensão, percepção, modo de ver ou sentir; entendimento, noção; maneira de entender o mundo” [...] (HOUAISS, 2001, p. 784). Ou seja, significações que se tecem mediante o que circula no meio social onde se inserem os sujeitos e são por eles “captadas” se convertendo em seus modos de entender/significar as coisas do real. Essas significações são compostas por dados do senso comum, de experiências pessoais e profissionais, bem como de teorizações difundidas socialmente.

- **Concepções e práticas relativas à Alfabetização numa perspectiva de letramento**
- **Concepções e práticas relativas à apropriação do sistema de escrita**

A definição por esses aspectos deveu-se ao fato de considerarmos que as concepções dos professores acerca dos processos de aprendizagem, bem como, mais especificamente, de alfabetização, assim como de letramento, embora não se reproduzam linearmente nas práticas podem funcionar, quanto mais ampliadas e consolidadas sejam, como suportes para a ação e reflexão docente.

Quanto aos aspectos que focalizamos em relação às práticas das professoras – a alfabetização numa perspectiva de letramento e a apropriação do sistema –, estes foram definidos pelo fato de representarem elementos de alta relevância na condução do trabalho docente pertinente ao processo de alfabetização segundo as concepções atuais da área e os pressupostos assumidos pelo Pró-Letramento. Consideramos que as concepções e práticas relativas a esses aspectos são definidoras de mudanças nos saberes e fazeres docentes próprios a uma alfabetização de qualidade o que nos instigou a focalizá-los em nossa análise das repercussões da formação vivenciada pelas professoras.

4.1.1 Repercussões nas concepções de aprendizagem

A concepção de aprendizagem que fundamenta a proposta do Programa se apresenta em diversos trechos dos textos que compõem o material didático. No Fascículo 1, ao descrever a concepção de ensino-aprendizado da língua como sendo centrada em situações de uso e reflexão pelos alunos, o documento afirma que:

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. (BRASIL, 2006, Fascículo 1. p. 9).

[...]

O desenvolvimento das capacidades linguísticas [...] não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente [...]; (op. cit. p. 14).

O aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por elas desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões. (op. cit. p. 14).

Nas negações e afirmações encontra-se uma concepção de aprendizagem como processo fundado em interações entre a criança aprendiz, que não apenas memoriza e reproduz, mas que precisa experimentar/usar o objeto de conhecimento, e as possibilidades postas no meio social – pela escola e pelo professor, mediante o ensino sistemático.

De modo mais explícito, em texto (BRASIL, 2006, Fascículo 2, p. 18) que trata da avaliação da aprendizagem, o documento apresenta proposições fundadas no conceito de “zona de desenvolvimento proximal” desenvolvido por Vygotsky afirmando-o como “de grande importância para o ensino e a aprendizagem” e como base para a compreensão da avaliação, visto que “as intervenções do professor, a partir das dificuldades do aluno serão as mediações capazes de ajudá-lo a avançar”.

Essas passagens indicam a assunção, pelo Programa, de uma concepção de aprendizagem que se aproxima das proposições elaboradas por Vygotsky acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e do papel do professor e do ensino na criação de condições de apropriações que impulsionarão o desenvolvimento de novas funções ainda não consolidadas.

Frente a essa compreensão, procuramos analisar as concepções que as professoras apresentam acerca da aprendizagem das crianças após terem participado do Pró-Letramento. Suas explicações para como a criança aprende foram as seguintes:

*A criança aprende **através da explicação**, dos trabalhos em grupo, através **dos diálogos** entre professores e alunos e **nas suas atividades nos grupos** sociais que participa. (Safira)*

*A criança aprende **de várias formas**: brincando, cantando, estudando, passeando. **Aprende também com** os familiares, amigos, colegas, professores, enfim, a criança vive aprendendo, querendo sempre saber mais. (Esmeralda)*

*A criança aprende quando há **interesse, participação**. (Ametista)*

*No meu ver, a criança aprende **manuseando a letra, falando** e até mesmo a posição de sentar. Quando elas chegam nas séries iniciais elas **aprendem até pelo jeito da gente falar**. Aprende rabiscando. (Topázio). (Grifos nossos).*

As Professoras Safira e Esmeralda afirmam que a aprendizagem da criança se dá na interação entre grupos, entre pessoas com mais experiência como a família e o professor, com colegas e também ao realizar determinadas ações orientadas e mediante as informações (explicações) que recebe. A Professora Topázio, por sua vez, destaca a ação da criança no processo de aprendizagem, ao afirmar que ela aprende observando, brincando, falando, realizando atividades diversas.

Esses dizeres aproximam-se dos pressupostos do Programa, assim como das postulações de caráter interacionista acerca da aprendizagem e desenvolvimento, segundo as quais as crianças aprendem quando em situações de interação e realização de tarefas em que são desafiadas a pensar, falar, ouvir explicações, imaginar, criar explicações/hipóteses, experimentar resolver problemas, ou seja, agindo com e sobre o objeto de conhecimento e, mediante essas interações, vão internalizando as significações sociais que circulam nas situações e construindo sentidos próprios que se baseiam nas significações anteriores e se convertem – podem se converter – em conhecimentos novos e mais avançados.

Ametista, por sua vez, além de apontar que a criança aprende participando, acrescenta a necessidade de que tenha interesse, revelando perceber que a aprendizagem se constitui, também, de processos de ordem afetiva, tal como afirmam estudiosos que abordam os processos de apreensão de conhecimentos, tal como Piaget (1980), para quem toda assimilação é impulsionada por uma energética afetiva que corresponde ao interesse e à necessidade de conhecer por parte do aprendiz. De modo semelhante, Vygotsky (2006) enfatiza os aspectos volitivos – relativos às emoções – como sendo constitutivos dos processos cognitivos, das ações de pensamento.

Poderíamos destacar, por outro lado, que, pelo modo como se enuncia, o discurso de Ametista nos dá pistas de que entende o interesse e a participação como sendo algo inerente ao aprendiz, que depende somente dele, independente de situações e ações de mediação, no que se afastaria das teorizações postas acima, segundo as quais, o interesse, a necessidade, a participação, a volição – as emoções – enquanto funções psíquicas – são sempre dependentes do movimento de interações que o sujeito vivencia e das mediações a que tem acesso nessas interações.

Os discursos das professoras nos revelam que enquanto sujeitos histórico-sociais suas concepções são constituições – em processo – resultantes também dos

processos de formação em que se envolvem em suas histórias como profissionais e que, ao elaborarem novos conceitos, concepções, significações, não apagam os anteriores, mas os reconstroem, retendo marcas que sempre se revelam em determinadas situações. Ao apresentarem como as crianças aprendem, revelam em seus discursos várias concepções de aprendizagem que fizeram parte de sua formação e não só o que aprenderam no Pró-Letramento como: aprendizagem por recepção, aprendizagem por descoberta, aprendizagem por interesse e aprendizagem pela interação.

Reconhecemos nos discursos das professoras, quando olhamos cada um em sua singularidade, limitações no entendimento de como as crianças aprendem em relação às peculiaridades desse processo apresentadas pelo Programa. Por outro lado, também reconhecemos que estas não foram tratadas de modo explícito e sistemático, percebendo-se lacunas, tanto nas descrições dos documentos do Programa – que serviriam de suporte para as aprendizagens das professoras – como nas descrições das professoras, que revelam, tanto aproximações, como distanciamentos.

Outro aspecto que podemos destacar é a mediação do outro mais experiente no processo de internalização dos saberes. Em espaços de formação continuada o professor formador exerce esta função e para tanto precisa apresentar um nível de conhecimento significativo que lhes dê condições de possibilitar intervenções nos processos de elaboração conceituais dos professores. Na realidade investigada este aspecto se apresenta de forma lacunar, visto que a tutora/formadora assume suas limitações de entendimento de alguns conceitos que são básicos na formação quando questionada sobre que conteúdos da formação precisou estudar mais para ministrar o curso Alfabetização e Linguagem, como podemos perceber no enunciado a seguir:

Principalmente Alfabetização e letramento. Sabemos que andam juntos, um com o outro, mas existe uma diferença muito grande entre esses dois termos. Por eu não ter muito conhecimento dentro dessa área que fazia parte do primeiro fascículo e que era a base para toda a formação, então eu tinha que dominar todos os eixos de conteúdos que era como se fosse para a formação inteira. Se o primeiro fascículo fosse transmitido com sabedoria, então todo o restante da formação ia ser melhor compreendida pelos cursistas. (Entrevista, 12/06/2010).

A tutora/formadora Turmalina ao assumir suas dificuldades dos conteúdos do primeiro fascículo, também reconhece assim como está explícito no referencial curricular do curso (BRASIL, 2006) a importância da aprendizagem dos seus conteúdos para um bom desempenho das cursista em toda a formação. Apesar de demonstrar responsabilidade e dedicação – reconhecidas também pelas cursistas – no desenvolvimento da formação, mas as suas limitações podem figurar em uma dificuldade em movimentar estratégias de formação que remeta a uma reflexão crítica que confronte saberes e concepções suas e dos professores para a subjetivação e construção de novas perspectivas. Segundo Zeichner (1992) a falta de preparação formal dos orientadores universitários ou das escolas se configura como um dos obstáculos à aprendizagem do professor.

A exigência do programa era que o formador fosse licenciado em Letras ou Pedagogia. A formadora da situação observada é formada em Pedagogia e tem especialização em Ensino e Aprendizagem, mas mesmo assim, reconheceu que precisou aprofundar estudos sobre os principais conteúdos, o que não dá pra saber até que ponto construiu com segurança elaborações conceituais que lhe desse suporte para formar os professores, isso só seria possível mediante observações na realização da formação, o que não foi possível, visto que o nosso estudo se deu após a mesma. Para Zabala (1998, p. 33) “não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem. Não se presta atenção às contribuições das teorias sobre como se aprende, mas em troca se utiliza uma determinada concepção”.

Com isso, não estamos atribuindo à atuação da formadora a não aprendizagem dos professores, pois existem outros elementos como a própria motivação do professor para realizar a formação, a questão das condições de trabalho postas a esses educadores para terem tempo suficiente para realizar as atividades do seu trabalho pedagógico e da formação.

No Guia Geral (BRASIL, 2006) do Pró-Letramento nos traz de forma sucinta a perspectiva de que a formação continuada precisa ter caráter reflexivo, devendo considerar o professor enquanto sujeito da ação, com experiências pessoais, perspectiva teóricas e saberes da prática para que possibilite a construção de novos significados ao seu fazer profissional. Turmalina ao expor os procedimentos didáticos que utilizava para ministrar a formação dos professores deixa evidenciar em seu enunciado a realização de atividades coletivas, de troca de experiências e

de buscas coletivas para o desenvolvimento dos conteúdos, evidenciando uma formação que articula teoria e prática. Mas por outro lado, podemos perceber que demonstrava ter o Guia do Formador (SILVA; FRADE, 2006) como o seu principal instrumento de intervenção sob a reconstrução das práticas dos professores.

***Turmalina:** O guia vinha pra a gente trabalhar muito a leitura coletiva, tinha que lê conforme a orientação do guia. Então a gente tirava atividades dele e fazia com os cursistas que dava aulas uns pra os outros. A leitura coletiva era pra ler com os eles os conteúdos que trazia orientação de atividades para fazer na sala de aula, não se limitar só a sentar e a ouvir, eu tinha que dar oportunidade aos cursistas de falarem, participar, criar, inventar pra que eles pudessem está na escola também à vontade, motivados por está ali. Então o tutor tinha que ser o motivador. Eu como tutora deveria motivar os cursistas a melhorar as suas aulas [...] Principalmente quando se fazia os debates que eles colocavam as suas experiências e suas dificuldades, juntos nós procurávamos estratégias de como melhor trabalhar os conteúdos propostos [...] A cada encontro eu ficava perguntando o que é que eles tinham feito na sala de aula, qual era a atividade que eles tinham levado do Pró-Letramento pra realizar com os alunos. E quando eles faziam sempre tinha pra fazer de uma semana pra outra, a gente colocava as atividades e eles diziam que tinha sido um sucesso.*

A tutora demonstra preocupação com as formas intervir sobre a aprendizagem dos professores, reconhecendo a importância da socialização do conhecimento para o desenvolvimento das internalizações dos conceitos, o que caracteriza um discurso pautado na concepções sociointeracionista que valoriza as interações sociais como um dos principais instrumentos que propicia os processos intramentais do sujeito aprendente. A tutora apresenta interesse em saber as dificuldades dos emitidas pelos professores em seus processos elaborativos, o que caracteriza uma postura significativa daqueles que intermedeiam a aprendizagem docente.

Entendemos que para o professor desenvolver uma prática de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos é preciso que ele entenda/reflita acerca do que é aprender e como se dá a aprendizagem, qual o papel do aprendiz e do professor, tanto quanto sobre o objeto de aprendizagem.

As enunciações das professoras e da tutora, consideradas em conjunto, dão pistas de que, em suas concepções, a **aprendizagem envolve:**

- interação social – se dá com outros, em grupo;
- mediação pela linguagem – se faz através do diálogo;
- ação/participação do aprendiz;
- mediação/intervenção do professor;
- aspectos subjetivos/afetivos;
- múltiplas formas de acontecer:

Esses elementos, ainda que possam ter sido apropriados em outras situações, evidenciam que o Programa repercute em suas concepções relativas à aprendizagem, mas que essas repercussões precisam ser, junto a cada professora, ampliadas, consolidadas.

4.1.2 Repercussões nas concepções de alfabetização e letramento

- Concepções de Alfabetização

Com relação à compreensão da alfabetização, as definições constantes no documento do Programa (BRASIL, 2006, Fascículo 1, p. 10) relativas aos “pressupostos” da proposta, assumem que esse conceito foi ampliado com as contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita especialmente os desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. E que, dessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como um processo “[...] ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação”.

O referido documento afirma, ainda, que, mediante essas modificações, o termo passou a ser empregado para designar, não apenas o processo “de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita”. (op. cit. p. 10). Essa concepção de alfabetização, que envolve já a perspectiva de letramento, encontra-se desdobrada, de modo sistemático e detalhado, nos eixos de conteúdos abordados pelo Programa em seus diversos fascículos.

Em que medida essa compreensão repercute nas concepções das professoras?

Essas questões foram abordadas mediante entrevistas individuais. Durante o diálogo que buscamos estabelecer, percebemos que as professoras demonstravam inseguranças na elaboração do seu discurso ao conceituar alfabetização, o que se evidencia em suas enunciações:

*Alfabetização é o um **processo** que **contribui para uma boa aprendizagem**, ou seja, onde o ser desperta suas criatividade e habilidades, com o intuito de aprender. (Safira).*

*Alfabetização é o **ponto de partida para a aprendizagem de outros conhecimentos**. É **fundamental pra vida** do ser humano ser alfabetizado, porque quando se é alfabetizado tem **conhecimento de mundo, de identidade**. (Esmeralda).*

*Alfabetização é um **processo de aprendizagem**, onde os alunos descobrem **letras**, aprendem a **ler, escrever, contar**. (Topázio). (Grifos nossos).*

Os discursos das professoras evidenciam concepções caracterizadas pela generalidade e especificidade em relação ao que é alfabetização.

As professoras Safira e Esmeralda compreendem alfabetização como um processo amplo de construção de conhecimentos que são básicos à apropriação de outros conhecimentos, ao desenvolvimento capacidades de ordem geral do ser humano. Desse modo, aproximam-se de teorizações que relacionam a alfabetização como processo de aprendizado fundamental à instrumentalização do indivíduo para novas aprendizagens (MORTATTI, 2004) ou para a inserção na realidade da qual faz parte e, ainda, para a construção de sua própria identidade nesse contexto social, demonstrando, ainda que sutilmente, perceberem o caráter político da alfabetização tão evidenciado nas proposições freireanas e corroborado por Campelo (2001).

Por outro lado, suas concepções evidenciam lacunas significativas em relação ao que Soares (2003) considera como a natureza específica da alfabetização. Segundo a autora citada, uma compreensão que não envolve as especificidades linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e pedagógicas do processo de alfabetização tende a tornar-se restrita e, desse modo, pode contribuir

para práticas onde a intencionalidade e a sistematicidade das ações perdem-se por falta da clareza dos objetivos a atingir, dos conteúdos a abordar, as aprendizagens a garantir, o que pode comprometer os resultados do processo.

Desse modo, a alfabetização tem, de fato, um papel crucial na apropriação de outros conhecimentos, notadamente no processo de escolarização. Mas, a inserção do indivíduo nas práticas de escrita e de leitura que existem em seu meio sociocultural só será garantida por uma alfabetização que possibilite, tanto a compreensão de como funciona o sistema de escrita, como o desenvolvimento de procedimentos de compreender e produzir textos com objetivos e estruturas diversos. Mas, além disso, é preciso que a alfabetização se desenvolva numa perspectiva de letramento, como apontam Lopes e Vieira (2011) e propicie aos aprendizes a vivência de situações de uso significativo/funcional da leitura e da escrita, contribuindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de um processo de letramento que lhe possibilitará autonomia e concorrerá para a construção de sua identidade. Portanto, todas essas dimensões precisam ser consideradas. Estas não são contempladas em sua totalidade nas enunciações das professoras.

A professora Topázio, por sua vez, enuncia uma compreensão de alfabetização em que se explicita seu caráter específico de aprendizagem da leitura e da escrita em relação ao letramento e a outras aprendizagens, tal como propõe Soares (2003). A professora também destaca, ainda que de modo isolado, o conhecimento das letras, dentre os muitos que compõem as capacidades a serem desenvolvidas para a alfabetização.

O conhecimento das letras enquanto elementos componentes do sistema de escrita alfabético foi pouco enfatizado na discussão que difundiu, a partir dos anos de 1980, com a divulgação dos estudos da psicogênese, quando se passou a privilegiar os aspectos conceituais, desconsiderando-se os aspectos gráficos da escrita, juntamente aos fonológicos. Tem sido a partir de estudos como os de Soares (2003), Morais e Albuquerque (2005), Leal (2006) que se recoloca a importância de que as letras sejam tomadas como objeto de ensino-aprendizagem importante, mas de forma contextualizada, vinculada aos significados das palavras/textos. Essa abordagem encontra-se explicitamente assumida na proposta do Pró-Letramento, o que indica que o aspecto ressaltado pela professora consiste em uma repercussão do que vivenciou no Programa.

Mesmo assim, consideramos que as concepções que evidencia, mesmo que incluam aspectos inerentes e relevantes ao processo de alfabetização, mostram-se, ao mesmo tempo, limitadas à aprendizagem das habilidades do ler e escrever, não incluindo as outras dimensões que compõem o processo.

Podemos sintetizar que, segundo as concepções enunciadas pelas professoras, a alfabetização consiste em:

- processo de aprendizagem que propicia outras aprendizagens;
- fundamento para desenvolvimento da identidade;
- processo de aprendizagem de letras, do ler e do escrever.

Assim, podemos dizer que os discursos de cada uma das professoras em relação à alfabetização, apresentam repercussões dos pressupostos do Programa, mas se mostram, em suas perspectivas individuais, lacunares, o que evidencia a natureza não coincidente dos processos de formação, enquanto processos de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, de relações de ensino – entre o que o que é desenvolvido como ensino e o que se desenvolve como aprendizagem.

- Concepções de Letramento

Com relação ao processo de letramento, o documento do Programa (BRASIL, 2006; Fascículo 1, p. 11) apresenta a seguinte definição:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos).

Esse entendimento se coaduna com as teorizações atuais acerca do processo de letramento, tais como os estudos de Soares (2003), Mortatti (2004),

Morais e Albuquerque (2005), Vieira (2010). Essas ideias que explicitam a especificidade do processo encontram-se refletidas na proposta do Programa, tanto nas definições dos conteúdos (capacidades, conhecimentos e atitudes) como nas proposições de procedimentos didáticos que envolvem desde tarefas diárias de produção e compreensão de textos, como na organização de uma biblioteca escolar onde as crianças possam se inserir em práticas de leitura – de letramento.

Em relação ao modo como compreendem em que consiste o Letramento, as professoras enunciaram:

Quem escreve só o nome, aí não está alfabetizado. E o letramento a pessoa não sabe ler, mas que tem um grande conhecimento e tem condições de mexer com as coisas, como com computador, fazer ligações em celular são pessoas que não são alfabetizadas, mas que são letradas. (Safira).

Letramento é conhecer letras, é leitura de mundo, quando você já sabe o significado de uma imagem, de um símbolo, de uma letra, você já é letrado e sabe ler. (Esmeralda).

Pra mim, letramento é um conhecimento de leitura de palavras, de história, de símbolos, de cartazes, gravuras. (Topázio).

Tem pessoas que não sabe ler, e é letrada (sic). Eu acho muito interessante uma pessoa letrada porque ela tem facilidade para utilizar a escrita em diversas situações do dia a dia, ela tem muito conhecimento das coisas, se sai bem em lugares em que tem que utilizar a tecnologia e que nem sempre uma pessoa alfabetizada consegue fazer. (Ametista). (Grifos nossos).

Os discursos das professoras acerca do Letramento apresentam, tal como em suas enunciações sobre alfabetização, sentidos tanto generalistas, como por demais específicos, mesmo restritos, aproximando-se e afastando-se das significações assumidas na proposta do Programa às quais tiveram acesso mediante exploração do material didático, significações essas também produzidas nas teorizações acerca do tema e difundidas em discussões, debates, cursos e outros meios, tais como livros, revistas, internet etc.

O dizer da Professora Safira revela sentidos do Letramento em que se confundem visões muito amplas e mesmo pouco relacionadas com o que é próprio do processo – sua relação com as práticas de leitura e escrita. Em vez disso, a professora relaciona letramento com “grande conhecimento” e “condições de mexer

com coisas” – identificadas como instrumentos tecnológicos, tais como computador e celular.

Poderíamos pensar que suas significações em nada se relacionam às concepções convencionais acerca do letramento, mas, vale lembrar que, na discussão acerca da história do termo, Soares (2002) aborda significações anteriormente dicionarizadas destacando, justamente, a de “possuidor de grande conhecimento” para pessoa “letrada”. Ou seja, entre os sentidos expressados pela professora, podemos ver marcas de significações que estão circulando, ainda que não na perspectiva enunciada por ela. Assim, como nos propõem Vygotsky (1998) com relação aos processos de apropriação, e Smolka (2010) ao definir a apropriação como significação, nem sempre há correspondências entre o que é compartilhado na cultura e o que é internalizado por cada sujeito.

Numa perspectiva semelhante, mas, ao mesmo tempo, diferenciada, a Professora Esmeralda vai do sentido mais elementar – letramento significa conhecer letras – ao mais amplo: é leitura de mundo – não evidenciando conhecer as características específicas do processo, relacionando-o também à capacidade de saber o significado de uma imagem, desvinculando o processo das práticas que o caracterizam de modo essencial que são a leitura e a escrita. Mas, também para ela, assim como para Safira, ainda que de modo incipiente e até equivocado, suas concepções revelam indícios de repercussões do Programa, ao mencionarem aspectos constantes como pressupostos, embora também revelem outras marcas, seguramente de outras vivências formativas em outros contextos.

De modo mais aproximado às concepções explicitadas como fundamentos do Programa e também àquelas que compõem a discussão teórica sobre a temática, as Professoras Topázio e Ametista, revelam, em suas enunciações, sentidos do processo de letramento que envolvem suas múltiplas dimensões, enfatizando usos da linguagem escrita e conhecimento relativo à leitura de textos diversos, desde palavras, a histórias, cartazes e gravuras (Ametista) e ainda facilidade de uso da escrita em situações diárias diversas, apontando para a autonomia nas práticas, mas sem mencionarem que esta somente é alcançada mediante o processo de alfabetização.

As professoras nos dão pistas de que os sentidos que construíram acerca do letramento não o relacionam à alfabetização. Desse modo, se distanciam das teorizações que afirmam serem processos interdependentes em que um impulsiona

o desenvolvimento do outro (Soares, 2002) e que, portanto, se faz necessário que estejam articulados para que a alfabetização verdadeiramente aconteça como aprendizado da linguagem escrita e o letramento se desenvolva como uso autônomo e crescente da escrita em situações diversas. Essa interdependência, juntamente à distinção, entre os dois processos é afirmada por Soares (2002) quando afirma que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal é alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2002, p. 47).

Essa afirmação é corroborada e ampliada por Moraes e Albuquerque (2005, p. 75) quando afirmam que alfabetizar letrando requer: “(a) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; (b) ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética”.

Por outro lado, essas professoras expressam uma característica essencial do processo de letramento tal como vem sendo discutido por autores como própria Soares (2002) e Mortatti (2004) relativa à capacidade do indivíduo de fazer uso da leitura e da escrita, mesmo que não tenha domínio das normas e convenções do sistema de escrita mediante seu envolvimento com práticas em que a escrita se faz presente, ou seja, seus discursos expressam um entendimento de que mesmo não sendo alfabetizadas as pessoas podem ser letradas por estarem em contato direto com a cultura escrita e dela fazerem uso nas práticas sociais.

Ao refletirmos acerca das incompletudes nas concepções das professoras em relação às experiências formativas de que participaram no Programa e dos conteúdos a que tiveram acesso, precisamos considerar as proposições vygotskianas a respeito do processo de apropriação de conhecimentos, como sendo essencialmente mediados pelos outros e pelo signo e que, portanto, a mediação do outro não implica uma reprodução do objeto pelo indivíduo. Por se realizar como significação (SMOLKA, 2010) a internalização envolve sempre transformação e, por isso, diferença, defasagem, não coincidência. O próprio Vygotsky (2009) chama a atenção para o caráter não imediato das aprendizagens, afirmando a necessária reiteração de experiências diversas – e sistematicamente

mediadas – com e sobre o objeto para que este possa ir sendo, gradativamente, compreendido.

Nesse processo, convergem as elaborações conceituais prévias do aprendiz que servem de ancoragem para as internalizações dos conceitos/operações que se apresentam como novos e se encontram, ainda, em fase de elaboração, assim como as condições de mediação, no caso, as possibilidades do formador, como suas elaborações/significações acerca do tema e dos processos de torná-los acessíveis aos professores cursistas.

A esse respeito, vale lembrar, aqui, que a tutora-formadora nos revelou que havia assumido a função pela primeira vez e entrado em contato com esses conteúdos/conceitos/procedimentos mediante os seminários. Desse modo, não podemos deixar de considerar que também ela estava em processo de apropriação, tanto quanto as professoras, o que pode ter comprometido suas possibilidades de mediação, a despeito de o material didático do Programa fornecer um suporte teórico-conceitual consistente acerca do letramento e de desdobrar a concepção em orientações para a construção de propostas pedagógicas na escola, o que se evidencia no seguinte argumento:

[...] o desafio que se coloca para os primeiros anos do ensino fundamental é de conciliar os dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2006, Fascículo 1, p. 13).

Diante disso, podemos ainda dizer que os discursos das professoras abordam o letramento como uma prática social de leitura e de escrita como algo exterior à escola, não havendo o reconhecimento desta instituição como uma das principais agências de letramento, embora seus posicionamentos apresentem, também, relações, ainda que não explícitas, com a questão dos níveis de letramento, aspecto inserido no conceito apresentado no referencial curricular do Programa.

Os dizeres das professoras acerca do letramento, portanto, indicam, em seu conjunto, que este é concebido por elas como:

- domínio de grande conhecimento;

- leitura de mundo;
- independente da alfabetização – do domínio da leitura e da escrita;
- domínio de operações e instrumentos culturais – tecnologias;
- conhecimento relativo às letras e à leitura de textos diversos;
- domínio de uso da escrita em situações diversas;

Desse modo, mesmo dando indícios de repercussões do Programa em suas concepções, e indicando haverem constituído sentidos que se aproximam das proposições teóricas sobre o tema, os dizeres das professoras, tomados de modo individual, apontam para a necessidade de novas intervenções pedagógicas que viabilizem uma reconstrução de suas significações e sentidos acerca das especificidades e indissociabilidade dos processos de alfabetização e do letramento, visto que a apropriação de conceitos se dá de forma processual, sendo esta uma característica da formação continuada, haja vista que esta apropriação pode se dar em diferentes momentos de reflexão teórica e metodológica.

Ainda uma palavra sobre os encontros e desencontros das concepções expressadas pelas professoras e as discussões assumidas pelo Programa: conforme já registramos no capítulo anterior, os autores que tratam do tema consideram que não há, ainda, no âmbito das teorizações, um consenso acerca da natureza do processo e de sua relação com a alfabetização. Podemos, então, pensar que as incongruências manifestas nos discursos das professoras refletem, de certo modo, a não consensualidade relativa à temática no debate científico e acadêmico.

4.1.3 Repercussões nas concepções e práticas relativas à Alfabetização numa perspectiva de letramento

Considerando, também ancoradas na perspectiva histórico-cultural, que nem sempre são correspondentes as relações entre as concepções das professoras, entre o que se apropriaram (repercussões) e não se apropriaram mediante a participação do Programa Pró-Letramento, e suas práticas de alfabetização em suas articulações com o letramento, buscamos perceber que repercussões o Programa

imprimiu em seus modos de fazer diário, nas atividades didáticas que propiciam às crianças pertinentes a essa articulação.

As professoras, quando questionadas a respeito de como relacionavam alfabetização e letramento no dia a dia, manifestaram, em seus relatos, repercussões do que lhes foi propiciado no Programa, e que estão intimamente relacionadas às capacidades, conhecimentos e atitudes descritas no eixo “Compreensão e valorização da cultura escrita”. Por ser o primeiro eixo abordado no material, dá pistas da perspectiva assumida pela proposta do Programa de que o processo de alfabetização precisa orientar-se pela inserção dos aprendizes na cultura escrita. Com relação a essa articulação, as professoras assim se pronunciaram:

O aluno vem de casa, já traz um grande conhecimento que é aproveitado em sala de aula na realização dos trabalhos. (Safira)

Possibilito atividades que aproveitam o uso da escrita fora da escola. Uso cartazes, letras dos comércios, nas placas, nas roupas deles, mostro na sala para eles verem e compreenderem a importância do uso da leitura e da escrita para a sua vida. (Esmeralda)

Eu aproveito conhecimento de mundo fazendo trabalhos com rótulos dos produtos que eles usam, onde a gente separa com eles os produtos de higiene, de alimentos e outros produtos em um armário, depois, a gente brinca de vendas, onde eles vão pesquisar os preços dos produtos, onde eles fazem contas, passam troco e eu peço a um deles para escrever o nome dos produtos vendidos e, para finalizar, a gente faz um levantamento do que foi vendido e o que sobrou. (Ametista)

Trabalho com fichas, bingos, cartazes, historinhas, textos curtos, e, a partir dali, eles vão aprendendo a ler e escrever. Letramento e alfabetização, juntando as duas coisas é muito difícil e, por isso, a gente tem que estudar, aprender a desenvolver, pra a gente passar pra os alunos. (Topázio).

A partir dos dizeres das professoras, podemos compreender que suas concepções e práticas relativas à alfabetização numa perspectiva de letramento envolvem:

- Consideração do conhecimento prévio do aluno;
- Inserção de práticas e materiais de escrita extraescolares nas atividades;

- Criação de situações que gerem atividades de escrita significativas para as crianças;
- Utilização de recursos didáticos para exploração de aspectos específicos da escrita.

O discurso da professora Safira, embora enuncie um princípio da concepção de aprendizagem assumida pelo Programa – o aluno é portador de conhecimento que deve ser tomado como ponto de partida para suas aprendizagens escolares – não especifica que conhecimento é esse, fornecendo poucos elementos acerca de como pensa e desenvolve, na prática a relação entre os processos de alfabetização e letramento, demonstrando, pelo menos ao nível do discurso proferido na situação de entrevista, que não elaborou significações mais estruturadas acerca dessa relação e que o Programa repercutiu pouco nesse sentido.

Já as enunciações de Esmeralda e Ametista revelam significativas marcas dos conteúdos propostos pelo Programa nos modos como concebem e praticam as relações entre alfabetização e letramento ao ressaltarem que é explorando, na escola, as formas como a escrita é utilizada socialmente que se pode despertar, na criança, a valorização e a compreensão da função da escrita na vida das pessoas e, por consequência, a importância de sua aprendizagem, tal como está proposto no Fascículo 1 (BRASIL, 2006).

A professora Esmeralda evidencia, desse modo, que apesar de não ter apresentado elementos teóricos para definir letramento na sua enunciação anterior, se apropriou bem do discurso da importância de se trabalhar com a leitura e a escrita de diferentes gêneros na sala de aula de alfabetização e de se desenvolver uma prática de alfabetização numa perspectiva de letramento.

Essa não continuidade entre as significações antes proferidas com relação a letramento e o que manifesta compreender e realizar atesta, mais uma vez, a não correspondência entre o que é ensinado e aprendido, entre o que é proferido como discurso e vivenciado na prática, entre o que se diz sobre um mesmo objeto ou tema em um contexto e em outro contexto de interação e diálogo – a pergunta do interlocutor dirige, provoca respostas diferentes.

Ametista, de modo semelhante a Esmeralda, revela que articula suas práticas de alfabetização aos processos de letramento. Mas, vai além em sua descrição e, ao expor os modos como desenvolve a situação de jogo do

supermercado que realiza com suas crianças na sala de aula, criando contextos de “leitura” dos textos dos rótulos para serem classificados, e de produção – a escrita dos nomes dos produtos vendidos.

Suas ações podem ser interpretadas segundo a perspectiva do que Mortatti (2004) chama de “pedagogização do letramento”, o que, segundo a autora, pela “criação”, na escola, de situações em que as crianças se envolvam em eventos e práticas/usos da leitura e da escrita – mas, com uma natureza que é específica do contexto escolar – as práticas de letramento se tornam objetos de ensino e de aprendizagem como se pudessem ser submetidos à organização sistemática e metódica com critérios pedagógicos, conteúdos e atividades, podendo levar a uma separação, e não a uma articulação, do letramento social do contexto escolar. A esse respeito, a autora afirma que:

Não se pode [...] reduzir o letramento a um conceito escolarizado. Apesar dos problemas envolvidos, porém, não se pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, pois sendo ambos partes do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extraescolar de letramento (MORTATTI, 2004, p. 116).

Concordamos com a preocupação de Mortatti e, por outro lado, com a ideia de que não é possível separar o letramento vivenciado na escola do que é propiciado no meio social e que as atividades escolares podem potencializar usos da leitura e da escrita fora dela. Essa premissa é válida, sobretudo quando se trabalha com crianças – especialmente as oriundas de camadas populares – para quem os usos de leitura e de escrita em seus contextos cotidianos, existem e são pouco explorados na escola. (CARVALHO, 1999).

Nesse sentido, a atividade descrita pela professora, além de se aproximar do que é orientado pelo Programa, guarda semelhança com o proposto por Vygotsky (1998) acerca do ensino da escrita na escola, quando o autor afirma que o trabalho do professor deveria buscar converter a escrita em algo necessário e significativo à vida da criança. O autor destaca, nesse sentido, a situação de brincadeira, por ser altamente significativa à criança, como contexto de produção escrita em que escrever é uma necessidade vinculada à atividade e não apenas uma imposição da escola.

Desse modo, Ametista, mesmo sem explicitar o alcance de tal compreensão, indica marcas, repercussões da formação vivida, em sua prática.

Topázio, por sua vez, destaca diversas estratégias didáticas – trabalho com fichas, bingos, cartazes, historinhas, textos curtos – que compõem sua prática, dando pistas dos sentidos que construiu acerca de como essa relação é materializada na prática. Embora tais estratégias componham o conjunto de proposições didáticas do Pró-Letramento, o que revela que seus modos de ação são repercussões da formação propiciada pelo Programa, e possam ser percebidas como articulações entre a alfabetização e o letramento, a professora explicita o reconhecimento da dificuldade de articular os dois processos na prática, assumindo, na situação discursiva da entrevista, a necessidade de estudar mais sobre os mesmos para poder introduzir em seu trabalho pedagógico.

As professoras Safira, Esmeralda e Ametista expressaram acreditar que articulam o processo de alfabetização às práticas de letramento por trabalharem com textos de funcionalidade extraescolar, vinculados às vivências dos alunos, no intuito de possibilitar sua inserção na cultura escrita e a reflexão sobre a importância de práticas escritas. Entretanto, a realização de tais práticas, sem a clareza de seus objetivos e especificidades, podem não levar ao alcance desses objetivos, pois, como alertam Santos e Albuquerque (2005, p. 97):

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e de produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a uma finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e de escrita seja real e significativa.

Assim, podemos também refletir que suas elaborações acerca da relação entre alfabetização e letramento, embora apresentem marcas dos pressupostos que constituem a base curricular do Programa, são também permeadas de lacunas e paradoxos que se expressam, ora no discurso, ora na prática, como revela o episódio descrito a partir de uma das sessões de observação desenvolvidas na sala de aula de uma das professoras investigadas.

A professora inicia a aula dizendo:

“_ A leitura é sobre a família do ‘J’. Vamos todos ler”.

Em seguida, entrega uma atividade escrita em folha de ofício para as crianças e depois a transcreve no quadro de giz, e, à medida que escreve, ela vai fazendo a leitura das palavras pausadamente, dando ênfase na pronúncia das sílabas, como se no intuito de facilitar a decifração por parte das crianças. Ou seja, ao ler cada frase do texto, a professora a escreve no quadro para que os alunos possam acompanhar cada palavra lida associando ao que está escrito no papel. Desse modo, ela vai seccionando o texto nas frases que o compõem.

Ao terminar a oralização das frases, todo o texto impresso na folha entregue às crianças se encontra escrito no quadro:

1. Leia com atenção:

Joana catou jabuticaba.

A jabuticaba é do sítio do tio Juca.

A jabuticaba do sítio do tio Juca é muito doce.

2. Complete de acordo com o texto:

Joana catou _____

A jabuticaba é do _____ do tio _____.

A professora conduz as crianças a uma repetição da “leitura” várias vezes.

A professora chama a atenção para a segunda questão da atividade que é para completar as frases que estão incompletas no texto-atividade. A atividade, após a repetição, se torna de fácil resolução, porque as respostas são evidentes no texto transcrito no quadro – não porque as crianças o consigam ler, mas por que já o sabem de cor. Ao ler a primeira frase incompleta diz: “_ Joana catou...O que foi que Joana catou?” As crianças respondem: “_ Jabuticaba”. E a professora apontava a palavra jabuticaba que se encontra escrita no quadro ordenando que os alunos a copiem na folha, no espaço que completa a frase que ela está lendo, com a palavra que falta. E assim ela faz com as outras frases do texto que estão incompletas não dando chances às crianças de fazerem suas tentativas de escrita. (Diário de Campo, 4ª Observação, 17/05/2010; 08h25min).

A atividade desenvolvida pela Professora evidencia lacunas e não coincidências entre o que é proposto pelo Programa e foi com ela compartilhado nas atividades de formação, e o que ela consegue apreender e, mais ainda, transformar em prática, em fazer diário. A postura descrita acima apresenta-se de forma predominante no fazer pedagógico das professoras, apesar de tentarem desenvolver algumas atividades isoladas que se aproxima da alfabetização numa perspectiva do letramento (Diário de Campo, 2010).

A abordagem de alfabetização assumida pelo programa assume a importância do trabalho com “unidades fonoaudiológicas” das palavras, tais “como sílabas, rimas, terminações de palavras etc”. (BRASIL, 2006, Fascículo 1, p.24), assim como a necessidade de ajudar as crianças a dominarem as “relações entre grafemas e fonemas”. Para isso, o material até sugere estratégias didáticas em que as unidades sonoras podem ser exploradas e identificadas, tais como brincadeiras infantis, parlendas, canções e jogos de salão que envolvem verbalização de palavras com mesmo som inicial ou final, trava-línguas etc. Por outro lado, o documento ressalta, nessas sugestões, o caráter de produção cultural significativa dessas atividades. (op. cit. p. 28).

Mas, não se identifica, no conteúdo do material uma orientação explícita para o trabalho com “famílias silábicas” tal como é desenvolvido pela professora – uma “leitura sobre a família do J”, o que remete a formas de trabalhar a alfabetização numa perspectiva mecanicista, o que também transparece na repetição dos trechos do texto, onde o significado e o sentido ficaram secundarizados em detrimento da identificação sonora.

Além disso, ao trabalhar com um “pseudotexto”, caracterizado por um amontoado de frases soltas, cuja finalidade não é outra que não a repetição de unidades fonológicas das palavras ora “em estudo”, indica que a escrita é tratada na sala de aula fora do seu valor funcional na sociedade, pois a atividade não cria condições de que as crianças vejam uma necessidade de realizarem a leitura, nem tampouco a “escrita” das palavras nas lacunas das frases, o que consiste em mera cópia do que a professora escrevia no quadro e lhes orientava a reproduzirem no local indicado, cerceando suas possibilidades de experimentarem pensar, tanto nas “resposta” às questões, como em sua notação gráfica, o que implicaria uma reflexão acerca de como se escreve, de como funciona o sistema alfabético.

As ações da professora podem ser compreendidas no âmbito do processo de internalização de novos modos de funcionamento mental, tal como proposto por Vygotsky (2009), em como este demanda compartilhamento desses novos modos em contextos sociais – o que implicaria vivências, pela professora, de situações de aulas em outra perspectiva – em mediações para que possa ser compreendido, significado, apropriado por cada indivíduo. E como, portanto, implica tempo de experimentação, de apropriação, dentro de cujo intervalo se manifestam níveis de apropriação distintos, por vezes contraditórios – idas e vindas – defasagens entre o

que circula socialmente e o que vai sendo internalizado, entre o que é proferido como discurso e é realizado na prática, ainda que esta seja regulada pela linguagem – por outros discursos já elaborados e ainda presentes.

Suas ações corroboram o que Tardif (2002) aponta acerca dos saberes que sustentam o fazer docente: que eles têm múltiplas fontes e são diversos. A professora evidencia, mesmo tendo tido acesso aos saberes explorados pelo Pró-Letramento, que se orienta por saberes oriundos de outras fontes, que podem ser sua própria experiência de aluna/alfabetizanda, ou de professora durante os anos em que já trabalha em turmas de alfabetização ou observou ser praticado por seus colegas de ofício, tal como constatou Ubarana (2011).

Por isso, mesmo que tenham já se apropriado de alguns aspectos das novas concepções de alfabetização e de sua relação com o letramento, as professoras ainda permanecem desenvolvendo práticas que utilizam gêneros textuais consolidados pela tradição escolar como “próprios” para “o ensino da leitura e da escrita”, tais como textos “cartilhados” que, na verdade, não apresentam os elementos constitutivos de um texto enquanto unidade linguística com sentido como: um autor, um destinatário, um motivo, um conteúdo, uma estratégia (CARVALHO, 1990).

A atividade desenvolvida pela professora – representativa de outras semelhantes que foram observadas – caracteriza-se pelo que Morais e Albuquerque (2006, p. 65) identificam como “a prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a ‘decifrar’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de alunos leitores/escritores”. A realidade observada se repete nas práticas das demais professoras sujeitos do estudo.

De acordo com Soares (2003) o letramento assim com a alfabetização apresenta as suas facetas como: a imersão do sujeito na cultura escrita; participação em experiências variadas de leitura e escrita; conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de textos escritos.

A professora Ametista, em seu discurso, demonstra, conforme já observamos, uma elaboração conceitual que se aproxima, ainda que com lacunas, do que propõe a autora e a proposta do Programa, mas sua prática, como as das demais, revela um distanciamento entre o dizer e o fazer, o que evidencia que a prática não é uma consequência da teoria, mas que precisa desta para se refazer.

Como nos diz Sacristán (2008, p. 85) “o pensamento não explica a ação, o pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação”. Mas, regulada que é pelas significações, ainda que nem sempre coincida com elas, a ação, ainda que não expresse o pensamento em sua totalidade, pode ser reveladora das concepções – que envolvem significados e sentidos – que os professores conseguem construir em suas práticas de ensino e de aprendizagem.

Assim, mesmo reconhecendo as marcas do Programa em suas concepções e práticas, para que essas marcas se ampliem e se consolidem como modos próprios – apropriados por cada uma – de pensar e realizar o trabalho docente, as professoras necessitam de novas intervenções-mediações que lhes possibilitem avançar na compreensão do que seja alfabetizar numa perspectiva de letramento.

4.1.4 Repercussões nas concepções e práticas relativas à apropriação do sistema de escrita

Quanto às apropriações alcançadas pelas professoras acerca do processo de apropriação do sistema de escrita seus discursos refletem – e refratam – como apontado pela perspectiva bakhtiniana, o que é assumido pelo Pró-Letramento com relação às aprendizagens que precisam ser propiciadas para que as crianças alcancem a compreensão do princípio de representação alfabético.

Segundo o documento (BRASIL, 2006. Fascículo 1, p. 24) a Apropriação do sistema de escrita envolve os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Compreender diferenças entre a escrita alfabética e as formas gráficas; dominar convenções gráficas; compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase; reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc; conhecer o alfabeto; compreender a categorização gráfica e funcional das letras; conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de forma e cursiva); compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; dominar regularidades e irregularidades ortográficas.

Esse amplo conjunto de conhecimentos, cujo domínio é fundamental ao aprendizado da linguagem escrita, pois constituem a base do que Soares (2003) denomina de tecnologia do escrever e do ler, é explorado no material do Programa

nos diversos fascículos, tanto do ponto de vista conceitual, como em relação a procedimentos didático-pedagógicos.

De acordo com Morais e Albuquerque (2006, p. 71):

Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo normal, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior deles, é preciso dissecar palavras que o constituem.

Esse modo de proceder, de “dissecar palavras” implica a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades descritas acima e propostas pelo Programa. Quando questionadas sobre o que é necessário que a criança aprenda para se apropriar do sistema de escrita, as professoras assim enunciaram:

*Ele tem que **conhecer** todas as **letras**, as **famílias silábicas**, ler e escrever. (Safira).*

***Conhecer as letras**, os números, **o próprio nome** ele se alfabetiza. (Esmeralda).*

*O aluno tem que **dominar o alfabeto**, identificando **as vogais**, **as consoantes e, depois**, **a formação de palavras**. [...] a gente tem que dar esses conteúdos de uma maneira que seja mais fácil para que eles entendam melhor. O método que eu achei melhor de ensinar foi utilizando fichas, por que eu vejo que eles têm mais facilidade de aprender, e foi uma orientação do Pró-letramento, tinha atividades que trabalhava com fichas, até de duas **sílabas**, três sílabas **na formação de palavras**. (Ametista).*

*O aluno que tem dificuldade, a gente tem que prestar atenção a eles, manusear ali a escrita, a ler, a escrever, a **conhecer as letras**, por que tem deles que não sabe nem pegar no lápis, então a gente tem que tá lendo pra que eles **conheçam as letras**.*

*Eu gosto muito de **trabalhar com sílaba**, para que eles descubram as palavras. Por exemplo: eu faço o desenho de uma casa, e boto uma sílaba pra eles descobrirem através da sílaba, formar a palavra. Eu gosto de trabalhar assim, com sílaba, com jogos, **com letras**. (Topázio).(Grifos nossos).*

É possível perceber, nos discursos de todas as professoras, repercussões do Programa – de seus pressupostos e conteúdos – em sua compreensão acerca de

em que consiste a apropriação do sistema alfabético. Mas, novamente, as marcas de outras experiências formativas – da tradição pedagógica de alfabetização – se fazem perceber.

Todas as professoras destacam, em seus discursos, que a apropriação do sistema de escrita consiste em:

- conhecimento sobre as letras;
- identificação/memorização de sílabas;
- formação de palavras a partir da junção de sílabas;

Esses sentidos podem ser relacionados ao necessário conhecimento sobre as letras do alfabeto e ao reconhecimento de unidades sonoras das palavras propostos pelo Programa. Mas, também, pela própria terminologia utilizada e pelo modo como é destacado no discurso, a modos de conceber esse processo que são anteriores ao curso e ainda presentes em seu discurso e prática.

O conhecimento sobre as letras é proposto no corpo do material do Programa como sendo um componente – sumamente importante – do processo de apropriação do sistema alfabético, pois é o conjunto estável de grafemas que compõem o alfabeto que possibilita notar os sons/fonemas da língua oral e produzir textos escritos. O Programa apresenta, no Fascículo 1, dentro da discussão do eixo “Apropriação do sistema de escrita” (BRASIL, 2006, p. 28-31) uma descrição detalhada com relação ao conhecimento das letras do alfabeto, destacando a necessidade de que sejam exploradas suas propriedades, tais como a estabilidade e as variações de suas formas gráficas e dos sons/fonemas que representam, suas categorizações e funções nas palavras de língua portuguesa, entre outras.

Assim, os dizeres das professoras, embora façam referência a esse conhecimento, dão indícios de uma compreensão restrita em relação ao mesmo, bem como em relação à apropriação do sistema como um todo e aos diversos conhecimentos que envolve.

A professora Ametista manifesta, ainda, em sua enunciação, a compreensão de que esses conhecimentos – das letras do alfabeto e da identificação, dentre elas, de vogais e consoantes – deve anteceder a produção de textos, evidenciada por ela como “formação de palavras”, que deve vir “depois” do domínio das letras. Vale

destacar que nenhuma das professoras faz menção à unidade sonora fonema, base da representação alfabética.

Trazendo para esta reflexão a afirmação de Morais e Albuquerque (2006), podemos dizer que para compreender como o sistema funciona, não é suficiente conhecer as letras ou identificar segmentos sonoros, sobretudo quando tratados como “famílias silábicas”, como partes isoladas do todo do qual fazem parte – as palavras.

Assim, as professoras não demonstram um entendimento mais amplo e consistente acerca da escrita como um sistema de notacional cuja base é a língua oral e cujo princípio de representação envolve convenções para cuja compreensão se faz necessário, ao aprendiz, uma aprendizagem de natureza conceitual, que exige procedimentos de análise (dissecação de palavras), que lhe possibilitem entender o que a escrita representa – os sons da língua oral; e como ela representa – com grafemas mediante uma análise da composição fonológica da palavra ao nível do fonema.

Assim, embora reconheçamos que alguns conteúdos do referido eixo ecoam/repercutem nos discursos das professoras, esses ecos são também permeados por outros sentidos que constituem suas formas de compreensão e ação que se manifestam em seu fazer pedagógico. É o que podemos observar no caso registrado em nosso Diário de Campo mediante as observações que realizamos:

A professora iniciou a aula solicitando que as crianças retirassem os cadernos para transcreverem (copiarem) do quadro o texto: “O violão do vovô”.

O violão do vovô.

Seu Ivo é o vovô de Davi.

Vovô Ivo toca violão.

Davi ouve e fala:

_ Vovô tem valor.

Após todas as crianças concluírem a transcrição, a professora chama cada aluno para se dirigir à sua mesa para fazer a leitura individual do mesmo texto em seu livro didático – livro que somente ela tem e que apresenta às crianças em sua mesa. Quando todas concluíram a leitura no livro da professora, ela solicita a atenção de todos para fazerem uma leitura em coro do texto que está exposto no quadro e, em seguida, faz as seguintes perguntas:

_ Qual o título da leitura?

_ Como se chama o avô de Davi?

As crianças dão as respostas precisas, pois, pela oralização do texto, as respostas se tornam evidentes. A professora escreve essas perguntas no quadro e pede para os alunos transcreverem para os cadernos e que coloquem as respostas. Mas, ela não espera que as crianças, pelo menos, tentem completar, vai perguntando as respostas e vai ditando as letras e sílabas que compõem as palavras que correspondem às respostas. Na sequência, ela escreve novas questões/tarefas no quadro que têm como base o texto lido, como: retirar do texto as palavras que apresentem “encontros vocálicos” e um ditado de palavras dentro do grupo silábico da letra “V”. Ao ditar as palavras, a professora pergunta como as palavras são escritas, conduzindo as crianças a dizerem as sílabas. Mas, ao mesmo tempo, ela vai respondendo oralmente, ou seja, pronunciando as sílabas que constituem as palavras sem dar tempo para as crianças tentarem responder. (Diário de Campo, Observação 1, Turma de 2º Ano do EF, em 10/05/2010).

De modo semelhante ao que foi observado na sala de aula cujo relato discutimos anteriormente, podemos observar, pela transcrição do “texto”, que trata-se de um pseudotexto, que tem como principal objetivo a identificação dos segmentos sonoros do grupo silábico da letra “V”. Tal perspectiva também se afirma no discurso de Topázio, registrado acima, quando relata as atividades que desenvolve com base nas orientações do curso para favorecer a aprendizagem do sistema de escrita por parte dos alunos.

Ressaltamos que o trabalho com sílabas é importante para o reconhecimento das unidades fonológicas que compõem as palavras e, por consequência, para a compreensão da relação escrita-oralidade. O Programa apresenta em sua proposta esta orientação destacando, porém, que essa exploração não se dê fora do contexto de palavras ou textos que tenham relação com as expectativas e interesses das crianças, e não de forma isolada.

Entretanto, a abordagem evidenciada nos discursos e na prática descrita, apresenta características de metodologias identificadas como tradicionais e fortemente vinculadas ao que Vieira (2010) refere como paradigma mecanicista de alfabetização, fundado numa concepção de aprendizagem concebida como decorrente de associações mecânicas com base na repetição e memorização. Essa abordagem, em que pese todo o corpo de conhecimentos já produzidos acerca da aprendizagem da linguagem escrita tem forte presença nas práticas de professores alfabetizadores e resiste aos processos formativos, misturam-se com as concepções

“novas”. Assim, quando questionamos a professora Topázio sobre que atividades realiza para propiciar a apropriação do sistema alfabético, ela nos relata:

Bingo das letras, porque eu vou ditando as letras ou as sílabas, onde dito letra por letra até formar palavra. Eu tenho a sílaba “ba” e com a sílaba “la” nós vamos formar o quê? A palavra; e daquela palavra, formar uma frase. Eu gosto muito assim de pegar a sílaba, o desenho, daquele desenho vamos formar a palavra, daquela palavra formar uma frase. Eu costumo trabalhar com palavras que aparecem as sílabas que os alunos apresentam mais dificuldades, textos curtos para facilitar a aprendizagem da leitura, onde, depois a gente faz perguntas e eles logo conseguem responder ou interpretar. As palavras que eu dito são retiradas dos livros didáticos e dos textos que a gente lê para eles. (Topázio).

Analisando os sentidos que emergem, no discurso da professora Topázio, em relação ao modo como concebe e trabalha a apropriação do sistema de escrita, percebemos fortes marcas dos métodos sintéticos de alfabetização, segundo os quais os aprendizes aprendem escrever e ler mediante um processo de adição de partes da escrita – da menor para a maior, ou seja, juntando letras e formando sílabas que, juntas, formam palavras que, por sua vez, adicionadas, foram frases (unidade linguística que destaca em vez de texto).

Seu discurso evidencia, por outro lado, a ausência de uma atenção ao processo – necessário – de construção de hipóteses pela criança-aprendiz ao tentar compreender as regras e convenções que envolvem a complexidade do sistema de escrita alfabético e ortográfico, tal como foi proposto por Ferreiro e Teberosky em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, cujas proposições fundam a ideia de que o aprendiz precisa, para se alfabetizar, entre outras aprendizagens, “apropriar-se do sistema alfabético”. Mas, segundo as pistas fornecidas pelo discurso da professora, é repetindo sílabas e palavras e fazendo cópias destas que as crianças se alfabetizam.

Em seu relato, embora apareçam indícios de que não apenas busca a memorização, mas que propicia à criança pensar na formação das palavras, isto se faz, não mediante situações em que emergem necessidades de escrever e as crianças são conduzidas a pensarem em como se escreve tal palavra, mas, a partir de letras e sílabas ditadas por ela, ao que transparece em seu relato, de forma isolada e vinculada ao trabalho com famílias silábicas. Esse modo de proceder abre

questões relativas ao significado e sentido dessas escritas para as crianças, aspecto crucial apontado por Vygotsky já no início do século passado e corroborado pelos estudos que privilegiam uma concepção de linguagem como atividade de constituição de sentidos na compreensão do aprendizado da linguagem escrita (SMOLKA, 2000b; CARVALHO, 1990; VIEIRA, 2010; LOPES; VIEIRA, 2011).

Consoante a essas ideias, as orientações da proposta do Programa afirmam que, para a apropriação do sistema, embora os aspectos específicos devam ser explorados de modo sistemático, essa atividade precisa ser contextualizada.

O contato dos textos autênticos e a produção de escrita espontânea, em muitas ocasiões, podem estimular discussões sobre relações fonema-grafema, mesmo que estas não sejam aprofundadas naquele momento. (BRASIL, 2006, p.34).

A esse respeito, o dizer da professora deixa margem para dúvidas quanto aos textos que utiliza. Ao fazer referência ao uso de “textos curtos”, para “facilitar a aprendizagem”, dá indícios de que desconsidera, na apropriação do sistema, tanto a dimensão da escrita como linguagem, portanto, atividade de produção e compreensão de textos, como a sua relação com o letramento, por trabalhar com material escrito, cujo critério de escolha não é sua funcionalidade social, nem os sentidos que pode despertar na criança, mas que tão somente facilitem os processos de memorização de letras e grupos silábicos.

As continuidades e descontinuidades entre as proposições do Programa e as concepções e práticas das professoras com relação à apropriação do sistema de escrita manifestam-se, também, na prática de outra professora.

Diferentemente das outras, que agiam geralmente de modo mais diretivo e controlador, essa professora sempre conduzia as atividades procurando questionar as crianças e com isso conseguia manter, o tempo todo, a atenção dos alunos nas aulas, aspecto extremamente importante no processo ensino-aprendizagem, considerando que as motivações, o interesse e a necessidade são impulsionadores de aprendizagens. Mas, a despeito dessas repercussões do Programa em suas práticas, revela lacunas nos sentidos que evidência haver construído acerca das possibilidades de exploração da escrita pelas crianças como forma de compreender

seu funcionamento. Em episódio observado em sua sala de aula essas limitações emergem.

A professora pede que as crianças digam palavras iniciadas com “P” “L” e “T”. Pergunta, inicialmente, que palavras começam com /p/. As crianças respondem com desenvoltura. Uma das crianças diz:

_ Patinho!

A Professora retruca: _ pato ou patinho?

A criança diz: _ Patinho.

A professora diz: _Vamos escrever “pato”, pra ficar mais fácil pra vocês lerem. (Diário de Campo, Observação nº 04, em 03/05/2010).

Ao agir dessa forma a professora restringe as possibilidades de reflexão, pelas crianças, ainda que com limites – com erros em relação à representação convencional – acerca de como se escreve, da relação entre letra e som/fonema, reflexão essa tão importante ao processo de apropriação do sistema de escrita.

Situações como esta poderiam converter-se em ótimas oportunidades de promover, com a ajuda da professora, uma análise fonológica e semântica das palavras pelas crianças, como também de valorizar sua participação, afirmando-as como sujeitos capazes de pensar e encontrar respostas, especialmente por reforçar o interesse manifesto de aprender a escrever. Mas, suas concepções de aprendizagem – e de apropriação do sistema de escrita – parecem estar ainda pautadas numa perspectiva mecanicista, em que as aprendizagens se fazem de modo sequencial, do mais simples ao mais complexo, em que primeiro deve-se ensinar as letras, depois as “famílias de sílabas” simples (regulares), em seguida, as complexas (irregulares) para, só então, trabalhar os dígrafos e os encontros consonantais, passos seguidos pelas cartilhas que assumem uma abordagem sintética do ensino da língua escrita.

Dessa perspectiva, a criança do episódio não estava preparada para tentar escrever palavras com características que fugiam da sequência pré-determinada e controlada de fora, pela professora. Assim, sua capacidade de pensar acerca do que a escrita representa e como representa experimentando escrever uma palavra que lhe fazia mais sentido, é tolhida pela professora que, também tolhida em suas concepções, impede-a de ir além dos limites do que é afirmado como fácil ou difícil e

exercer a reflexão sobre a composição da palavra e, desse modo, avançar em seu conhecimento sobre a representação escrita.

As limitações evidenciadas pela professora a impedem de realizar, como propõe Leal (2005) a necessária intervenção pedagógica para que os alunos, desde sua entrada na escola, possam desenvolver a reflexão sobre as palavras e observar que apresentam semelhanças e diferenças entre umas e outras, que, embora designem coisas diferentes, algumas têm sons iniciais ou finais parecidos e que estes, muitas vezes são escritos com as mesmas letras, que algumas palavras rimam etc., para que desenvolvam a capacidade de realizar a análise fonológica das palavras e compreender como as palavras se constituem e como é preciso representá-las.

Para a autora, no processo de apropriação do sistema de escrita (alfabetização) que corresponde à fase inicial da escolarização, o trabalho pedagógico precisa contemplar conteúdos essenciais à aprendizagem da base alfabética, que são requisitos essenciais à autonomia do processo de apropriação da leitura e da produção de textos. Reafirmando o que está proposto como conteúdos deste eixo no Pró-Letramento, apresenta os princípios que constituem o nosso sistema de escrita:

O sistema alfabético de escrita tem relação com a pauta sonora (correspondência grafofônica) e não com as propriedades dos objetos ou conceitos apresentados (tamanho, cor, formato).

São utilizados símbolos convencionais (26 letras) para a escrita dos textos verbais.

Na escrita alfabética, a correspondência entre a escrita e a pauta sonora é realizada predominantemente entre grafemas e sílabas.

Todas as sílabas contêm uma vogal.

As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semi-vogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é consoante-vogal.

As regras de correspondência grafofônica são ortográficas, dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras. No entanto, predominam as motivações regulares diretas (uma letra corresponde a um único fonema, como B, D, F, J, P, T).

A direção predominante da escrita é a horizontal.

O sentido predominante da escrita é da esquerda para a direita. (LEAL, 2008, p. 80).

De acordo com a autora, esses princípios precisam ser conhecidos pelos professores para que possam alfabetizar, pois eles não são transparentes para as crianças e implicam mediação pedagógica para que possam ser reconstruídos.

Mas, para que as professoras possam apreender toda essa gama de conhecimentos e desenvolver, de modo competente e efetivo, essa mediação, elas também precisam vivenciar situações onde possam compartilhar, de modo mais próximo às suas possibilidades de apropriação, até que possam assumir como suas, as novas concepções e práticas construídas acerca da alfabetização.

Consideramos que as condições em que se desenvolveu o Programa no contexto investigado, em que pesem a atualidade e abrangência dos pressupostos assumidos, bem como as proposições didáticas que oferece ao professor, constantes no material produzido e disponibilizado, concorreram, juntamente às condições de interação e mediação partilhadas entre a tutora-formadora responsável pela condução do curso no município, e as professoras cursistas, para que as repercussões do que foi experienciado por elas se manifestem pontuadas de descontinuidades e lacunas em meio às apropriações evidenciadas.

Sintetizando o que aprenderam, a partir da formação vivenciada junto ao Pró-Letramento em relação à sua prática – as marcas do Programa em seus saberes e fazeres, as professoras enunciam:

Melhorei a maneira de trabalhar com leitura, contar as histórias, músicas e os jogos. (Safira).

Aprendi como trabalhar letramento, como desenvolver atividades fazendo pesquisas, bingos, jogos, quebra-cabeças, encaixe de palavras e com de textos diferentes como: poemas, adivinhas, histórias infantis, músicas, cantigas de roda. (Esmeralda)

Na minha prática, mudou a forma como eu elaboro as atividades, a maneira de como se expressar na sala de aula, a maneira de ensinar, de alfabetizar. (Ametista)

Mudei a questão de como ensinar a escrever, a ler, manusear o aluno, de alfabetizar. (Topázio).

Assim, segundo as professoras, as repercussões do Programas em suas práticas de alfabetização consistem em:

- Inserção de textos diversos na prática diária;
- Melhorias nos modos de trabalhar com a leitura;
- Inserção de atividades de natureza lúdica;
- Produção e utilização de recursos didáticos diversos;
- Desenvolvimento de atividades diversificadas;
- Mudanças nos modos de interagir com os alunos;

Os sentidos do que consideram ter aprendido destacam aspectos fundamentais da prática de alfabetização segundo as teorizações interacionistas, assumidos também como pressupostos do Programa.

Vale registrar, por outro lado, que seus discursos não destacam aspectos teóricos ou conceituais apropriados mediante a formação, denotando que são pouco valorizados pelas professoras em detrimento dos saberes práticos. Todas ressaltam que modificaram seus procedimentos de ensino, mediante a orientação do curso, o que não deixa de ser importante, pois o professor precisa aprender a fazer, mas, esta aprendizagem não pode estar desvinculada de uma compreensão teórica que lhe permita refletir – confrontar, criticar o próprio fazer.

Mas, mesmo destacando as apropriações relativas aos modos de fazer, os discursos apresentam descontinuidades em relação às práticas descritas e observadas anteriormente, onde ressaltam procedimentos pedagógicos pautados em uma perspectiva mecanicista, onde os recursos são restritos e as interações entre as crianças, a professora e os conhecimentos controladas por ela, o que dificulta a participação das crianças como sujeitos de aprendizagem no diálogo com o conhecimento.

Podemos refletir, junto com as proposições de Vygotsky (2009) acerca da internalização e da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que estes processos envolvem sempre transformações graduais em direção às apropriações, que estas não se fazem de modo linear, envolvem em seu percurso, como já registramos, defasagens, contradições, avanços e recuos. Por outro lado, que no percurso de apropriação, os modos de ação e operação vão se modificando, se refazendo, no contexto das condições de interação e mediação tornadas possíveis – com seus limites e possibilidades. Isso inclui suas motivações, suas necessidades,

suas urgências – também (re)construídas todas no contexto onde se inserem, como sentidos.

Assim, podemos pensar que, diante da ampla e complexa gama de conhecimentos postos como objetos de conhecimento no processo de formação, a partir das mediações desenvolvidas, alguns assumem o lugar de mais relevantes, mais fáceis, mais urgentes, tal como os procedimentos e recursos didáticos para as professoras de nosso estudo.

Essas constatações apontam para a necessidade de outras mediações formativas – sistemáticas, competentes e, sobretudo, mais permanentes – o que implica um investimento contínuo – da sociedade, dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores como sujeitos de suas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, nesse estudo, responder a inquietações relativas a quais seriam as repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas de alfabetização de professores cursistas a partir das significações deles próprios.

Esse questionamento, que orientou todo o nosso percurso investigativo, teve origem em nossas experiências acadêmicas e profissionais. À medida que fomos constatando, sistematicamente, as dificuldades dos professores com relação à alfabetização das crianças nas escolas públicas onde atuávamos, fomos nos indagando acerca do papel da formação docente nos processos de ensino-aprendizagem.

E para construirmos uma resposta aos nossos questionamentos empreendemos uma série de passos mediante os quais a investigação foi sendo desenvolvida: estudos sobre a formação docente, inicial e continuada, e sobre a alfabetização, construção de dados empíricos junto às professoras que se dispuseram a colaborar conosco, análise de documentos.

Nossas sistematizações teóricas nos levaram a compreender que a atividade docente, em sua natureza profissional, demanda e mobiliza, para sua realização, saberes de diversas ordens pertinentes às muitas facetas da ação, visto que esta envolve, entre muitos outros aspectos, o papel da escola e do professor na sociedade, os conhecimentos diversos como objetos a serem ensinados-aprendidos, com suas diferentes naturezas e especificidades; os aprendizes, suas singularidades pessoais e seus contextos socioculturais; os processos de aprendizagem; os procedimentos e recursos de ensino e avaliação; as exigências burocráticas do sistema educacional; a organização do trabalho pedagógico na sala; a organização da escola, das turmas, dos tempos.

Esses saberes têm origem em diversas fontes e acontecem ao longo da vida dos professores, o que envolve experiências pessoais e profissionais anteriores e exteriores à formação institucionalizada, seja ela inicial ou continuada. Mas, pela complexidade que envolvem, precisam ser propiciados por processos de formação docente de modo sistemático e competente. Nesse sentido, a formação continuada deve estar voltada para o desenvolvimento profissional permanente do professor, o que implica uma responsabilidade social e política dos poderes públicos com a garantia de aprendizagens que articulem saberes práticos e saberes teóricos, sendo

a reflexividade crítica uma exigência às mudanças de concepções e de posturas pedagógicas, à medida que possibilita o diálogo entre pensar e o fazer, reconhecendo as limitações dos professores em seus processos de elaboração conceitual, suas condições de trabalho e as especificidades da área de atuação.

Em se tratando do professor alfabetizador, construímos um entendimento com base nos dispositivos teóricos e na análise dos dados de que sua formação continuada deve ser construída num contexto de diálogo entre suas necessidades formativas e saberes docentes, dentre os quais destaca-se o conhecimento teórico das especificidades da alfabetização e do letramento, suas necessárias articulações, bem como conhecimento prático relativo ao planejamento pedagógico e à criação de estratégias didáticas.

Ou seja, a formação docente consiste em processos de aprendizagem e desenvolvimento de práticas culturais específicas ao educar, ao ensinar, à escola. E ancoradas nos postulados da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que esses processos se desenvolvem mediante internalizações – conversões de práticas compartilhadas socialmente em modos de atividade intramental, próprios de cada um. Essa conversão, além de mediada pelos outros da cultura, é também mediada pela linguagem, ou seja, vai se processando mediante significações.

Desse modo, as apropriações a serem alcançadas pelos professores nos processos formativos de que participam requerem mediações competentes e sistemáticas que os apoiem e acompanhem de modo que possam interagir com os objetos de conhecimento propostos pela formação e, com base neles, refletirem sobre seus saberes e fazeres de modo a irem se apropriando, gradativamente, de novos jeitos de conceber e desenvolver a prática orientados pelos significados e sentidos que elabora sobre ela.

Aprendemos, com base nessa perspectiva, que esses processos não são imediatos, nem lineares e nem coincidentes. Envolvem mediação, vivência, tempo, avanços e recuos, não coincidências, contradições.

Foi com base nessas premissas que fomos construindo a resposta para nosso questionamento. Para essa construção, fizemos recortes em relação a todas as possibilidades de repercussões que o Programa poderia ter propiciado nas concepções e práticas das professoras investigadas em nosso estudo e focalizamos suas elaborações relativas às concepções de **aprendizagem**, **alfabetização**, e

letramento e, ainda, suas concepções e práticas concernentes à **alfabetização numa perspectiva de letramento e à apropriação do sistema de escrita**.

A partir dos diálogos que empreendemos com elas, bem como das observações que realizamos e do que encontramos nos documentos analisados, constatamos que as perspectivas enunciadas pelas professoras, em seus discursos, convergem com as do Pró-letramento em muitos aspectos, o que aponta que o Programa repercutiu em suas concepções e práticas.

As professoras demonstraram ter constituído, a partir da formação vivenciada, sentidos relacionados ao reconhecimento da importância da alfabetização para o desenvolvimento do indivíduo, para a sua inserção nas práticas sociais e desenvolvimento de sua identidade; assim como a compreensão de que é uma aprendizagem que propicia outras aprendizagens e que envolve a apropriação de aspectos específicos como a aprendizagem de letras, do ler e do escrever.

Em relação ao letramento, pudemos depreender dos discursos das professoras, um entrelaçamento de significações sociais que circulam no meio educacional e que foram exploradas pelo Programa, assim como de sentidos que lograram construir, segundo os quais o letramento significa domínio de grande conhecimento; leitura de mundo; é independente da alfabetização e do domínio da leitura e da escrita; consiste em domínio de operações e instrumentos tecnológicos atuais e ainda em conhecimento relativo às letras e ao domínio (facilidade) da leitura e da escrita de textos diversos em situações diversas.

Quanto aos modos como concebem a articulação entre esses dois processos a pôe em prática, as professoras evidenciaram compreender que a alfabetização numa perspectiva de letramento envolve a consideração do conhecimento prévio do aluno; a inserção de práticas e materiais de escrita extraescolares nas atividades; a criação de situações que gerem atividades de escrita significativas para as crianças; a utilização de recursos didáticos para exploração de aspectos específicos da escrita.

Com relação à apropriação do sistema de escrita, os discursos das professoras destacaram que, segundo as significações e sentidos que conseguiram constituir este processo consiste no conhecimento sobre as letras; na identificação/memorização de sílabas e na formação de palavras a partir da junção de sílabas.

Finalmente, a partir do que foi enunciado pelas professoras nas situações de diálogo que buscamos instituir nas entrevistas, podemos sintetizar as repercussões do Programa em suas práticas de alfabetização na inserção de textos diversos na prática diária; nas melhorias nos modos de trabalhar com a leitura; na inserção de atividades de natureza lúdica; na produção e utilização de recursos didáticos diversos; no desenvolvimento de atividades diversificadas; nas mudanças nos modos de interagir com os alunos.

O entrecruzamento entre essas evidências, as proposições do Programa, seus pressupostos teóricos e as proposições didáticas, os registros das situações práticas observadas e as teorizações acerca da formação docente e da alfabetização nos levaram a compreender que o Programa repercutiu, sim, e de modo significativo nas concepções e práticas das professoras. Mas, pudemos constatar que estas repercussões são pontuadas por lacunas e descontinuidades – entre seus discursos e suas próprias práticas, assim como entre estes e os conteúdos propostos pelo Programa e ainda entre as professoras. Entre semelhanças em suas significações, muitas diferenças em cada uma.

Seus discursos e práticas mostraram uma mescla entre modos de compreender e agir aproximados ao que vivenciaram nas situações propiciadas pelo Programa e, ao mesmo tempo, sentidos identificados com práticas tipicamente tradicionais, vinculadas a um paradigma mecanicista de aprendizagem e de alfabetização.

Acreditamos, fundadas no referencial que assumimos, que tais descontinuidades, lacunas e não coincidências são decorrentes das condições próprias das situações de formação – de aprendizagem – que envolvem: a instância formativa, suas finalidades e estratégias; os sujeitos envolvidos, em suas possibilidades e limites de interação e apropriação; da complexidade e novidade dos conhecimentos a serem apropriados; dos modos de realização das mediações, os recursos, o tempo disponível, assim como das condições de que a formação possa ser extrapolada para as vivências na escola e na sala de aula.

Com relação ao Programa, consideramos que, em que pese o significativo avanço que apresenta em seu material ao contemplar as diversas facetas específicas dos processos de alfabetização e letramento, integrando as contribuições de muitos campos de conhecimento, incorre, no modo como se estrutura e se desenvolve, numa valorização do saber técnico/prático, priorizando os

conhecimentos disciplinares/específicos da alfabetização e os conhecimentos relativos aos procedimentos pedagógicos, não privilegiando uma explicitação da compreensão conceitual de como se dão os processos de aprendizagem.

Assim, consideramos seus conteúdos significativos para a reconstrução das concepções e práticas por estarem pautados numa concepção interacionista de alfabetização vinculada à perspectiva de letramento e trazerem orientações didáticas que podem contribuir para a necessária mudança nos modos de os professores organizarem e desenvolverem o trabalho pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, consideramos que a apresentação de conceitos resumidos subtendendo que os professores (bem como os formadores) já dispõem das mesmas estruturas conceituais necessárias à sua compreensão, pode, também incorrer em dificuldades aos processos de construção de significações e sentidos por estes.

Como a linguagem não é transparente, os significados das palavras não podem ser captados de imediato, mas são sempre mediados por outros significados e sentidos, que os professores já têm e que lhes são fornecidos pelos mediadores – o material e os tutores, com suas limitações e possibilidades – acreditamos que isso colaborou para que as professoras apresentassem, em seus discursos e nas suas práticas, marcas de alguns conceitos postulados pelo programa de formação, mas de forma elementar e mesmo com equívocos, demonstrando que ainda carecem de outras mediações para avançarem em seus modos de compreender/significar os fundamentos da prática que precisa realizar todos os dias.

Compreendemos que, dentro das condições em que a formação foi desenvolvida, as professoras se apropriaram daquilo que lhes foi possível, que lhes pareceu mais urgente, mais atraente, mais “captável” às suas significações e sentidos. Ou seja, ao destacarem em seus discursos, entre os aspectos aprendidos no Programa, estratégias e recursos didáticos e não mencionarem aspectos conceituais, nos dão indícios de que, dentro dos limites – seus, das situações de formação, das mediações que receberam, das precaríssimas condições de trabalho que dispõem na escola onde atuam – se apropriaram do que lhe traria, de acordo com seus pontos de vistas, resultados em curto prazo, ainda que não consigam, ainda, compreender os fundamentos destes modos de ação. E, ainda, como a apropriação não se faz de pronto e exige acompanhamento, reflexão crítica, o que não evolui naturalmente e nem da própria prática sem teorização e mediação, as professoras, embora tenham evidenciado repercussões do Programa em suas

concepções e práticas, oscilam entre modos, por vezes discrepantes, de conceber e agir.

Acreditamos que estas descontinuidades entre o que está proposto como conteúdo de formação e as condições dos formandos, também se articulam com o fato de que, embora o Programa apresente uma proposta que afirma, como princípio, a valorização do saber docente, ao configurar-se como uma formação em larga escala para atender a uma enorme demanda de professores com um único referencial teórico e prático, o que, por sua vez é determinado por fatores de ordem econômica e política, gera dificuldades na articulação dos conteúdos com as necessidades dos professores em seus contextos específicos.

Compreendemos que o diálogo entre teoria e prática em espaços de formação continuada se dá pela mediação de outros que, ainda que não tenham tanta experiência, busque conduzir-se e conduzir os professores à reflexão dos conceitos e práticas em elaboração por meio de intervenções consistentes, de questionamentos acerca do que é vivenciado na própria prática e do que é estudado, observado como modelo formativo. Assim, se não houver compreensão, por parte dos formadores, de que o programa apresenta apenas uma proposta de conteúdos que pode e precisa ser reconstruída junto com e pelos professores a partir de suas concepções, de suas necessidades e dificuldades, a formação poderá se caracterizar como uma estratégia de transmissão de técnicas com caráter aplicativo, mais que processo de reflexão coletiva sobre as práticas, pois como nos ensina Freire (1996, p. 38) a prática docente crítica é resultante do pensar certo, que “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Nesse sentido, no caso investigado, as assumidas limitações conceituais e práticas do formador/tutor podem ter concorrido como um dos elementos que dificultaram a reconstrução conceitual e procedimental dos professores em relação à alfabetização numa perspectiva de letramento, pois consideramos que o formador precisa ter uma base sólida de conhecimentos teóricos e pedagógicos para que possa mediar a aprendizagem do professor que é um adulto em constante aprendizagem.

Mas, reconhecemos também, que o Programa se realiza no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades sociais, dentre as quais figura a desigualdade de acesso aos conhecimentos produzidos. Assim, mesmo com formação inicial em nível de graduação e ainda de especialização, a tutora, nos contextos onde vive e

obteve sua formação, evidencia essas desigualdades, que, acreditamos, não são pertinentes apenas ao contexto investigado.

Com base na realidade pesquisada, pudemos compreender que para que as oportunidades de formação continuada possam repercutir de forma significativa nas concepções e práticas dos professores alfabetizadores, é necessário que: as políticas federais de formação sejam descentralizadas a ponto de serem planejadas com base nos saberes docentes e em suas reais necessidades de aprendizagem; nas condições de trabalho concretas que envolvem seus contextos de vida e da escola onde atuam, seus alunos, as dinâmicas escolares; que considere que os processos de significação e de elaboração conceitual são singulares, mas não se processam individualmente e que demandam mediação, acompanhamento e reflexão em suas manifestações teóricas e práticas não apenas nos contextos do curso e que, por fim, é necessário que se façam acompanhar de investimentos efetivos nas condições de trabalho concretas das escolas onde interagem os professores, sujeitos da formação, e os alunos, finalidade última dos processos formativos.

Para tanto, é necessário que as universidades vinculadas a Rede de Formação Continuada do MEC se aproximem da realidade das escolas para que elaborem suas propostas de formação continuada com olhares focados nas reais necessidades dos professores, só assim poderá haver um melhor nível de significação e construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos nos processos formativos.

Reconhecemos, por fim, a partir de nossa vivência como aprendiz de pesquisadora que muitas questões surgiram durante a pesquisa na escola e junto às professoras que mereciam igual profundidade e investigação, o que não foi possível dados os limites de tempo e também das nossas (im)possibilidades enquanto pesquisadora decorrentes das nossas demandas acadêmicas e da própria natureza de um trabalho dissertativo.

Dentre aspectos que emergiram citamos: a insistente ansiedade dos professores frente ao processo de alfabetização das crianças que “alfabetizam”, mas que não “se alfabetizam”; as condições pedagógicas, estruturais e administrativas a escola dispõe para o atendimento das crianças, com suas especificidades, no Ensino Fundamental; práticas colaborativas que poderiam ser desenvolvidas na escola que poderiam potencializar as apropriações alcançadas em programas de

formação de modo a melhorar a qualidade dos processos e resultados de alfabetização, visto que, como nos informa Santiago (2007), a escola, por constituir-se em lócus do fazer docente, dever constituir-se em fonte e espaço de reflexão crítica, de pesquisa e formação.

Reconhecemos os limites de nossa atuação e de nossa produção, mas, queremos crer que os resultados aqui apresentados podem contribuir para provocar discussões acerca das políticas e programas de formação continuada em torno de suas propostas curriculares, de suas estratégias formativas, das demandas e necessidades dos professores e, principalmente de seus processos de aprendizagem.

Consideramos, por fim, e como (re)começo, que uma investigação acerca das repercussões de um programa de formação continuada nas concepções e práticas de alfabetização de professores não se encerra na escrita de uma dissertação, pois o processo formativo é dinâmico e múltiplo, está em constante transformação mediante as interações sociais que os professores realizam em seus contextos de vida pessoal e profissional. Por isso, esses processos necessitam, constantemente, de um olhar investigativo por parte das instituições responsáveis pela produção de conhecimentos na área da educação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora: 1996.

_____. **Professores reflexivos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p. (Col. Questões da Nossa época, nº 103).

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”**. Revista Construir Notícias. Ano 07, Nº 37; Nov/Dez de 2007

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/pesquisaObraform.do?select_action=&co_autor=79977.

ALONSO-SAHM, É. P. **As contribuições do Pró-letramento em Matemática na visão de um grupo de professores cursistas da cidade de Araraquara**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência - Área de Concentração: Ensino de Ciências). São Paulo: Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista, 2010, 169 p.

AMADO, João da Silva. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação**. (Relatório a apresentar nas provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009. (Texto não publicado).

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005, 68 p.

ARAÚJO, Jacylene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. 2008. 147p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

AURELIANO, Francisca Edilma B. Soares. **As implicações teórico-metodológicas da formação do professor alfabetizador: o caso das escolas municipais de Belém do Brejo do Cruz-PB**. Monografia. Mossoró/RN: UERN, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, 215p.

BELÉM DO BREJO DO CRUZ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 002/2008**. Belém do Brejo do Cruz: SME/CME, 2008.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional e Continuado**: Alfabetização. Brasília/DF: MEC, 1999, Módulo: Alfabetizar com textos.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Brasília/DF: Diário Oficial da União de 17 de maio de 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília/DF: Diário Oficial da União de 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 5/2006 Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental - **Parâmetros em Ação – Alfabetização**. Brasília/DF, 1999.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional Por Amostra em Domicílio – PNAD 2006. **Síntese dos Indicadores 2007**. Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/09/24/materia.2008-09-24.7551356204/view>. Acesso em 13 de jan de 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional. Pesquisa Por Amostra em Domicílio – PNAD 1999. **Síntese dos Indicadores 2000**. Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/09/24/materia.2008-09-24.7551356204/view>. Acesso em 13 de jan de 2010.

BRASIL. Instituto de Pesquisa e Estatística – IBGE. **Educação no Brasil**. 2000 e 2002 .Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em 12 de jan de 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Em 28 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporte. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.** Fascículos: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e complementar. Brasília/DF: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral do Pró-Letramento.** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Manual do Tutor.** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Letramento. Brasília: MEC, 2006.

_____. Presidência da República. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001:** Aprova Plano Nacional de Educação. Brasília/DF: 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2012

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB.** Primeiros Resultados: Médias de desempenho do **SAEB/2009** em perspectiva comparada. Fevereiro de 2007. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación** EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos, ISSN: 1681-5653 n.º 44/4 – 10 de novembro de 2007.

BOLÍVAR, A (dir.). **Profissão professor:** O itinerário profissional e a construção da escola. São Paulo: EDUSC, 2002.

BISPO, Silvana A. da Silva. **Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA:** da teoria à prática na Reme de Três Lagoas/MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006. Disponível em www.cbc.ufms.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=440. Acesso: 25 de janeiro de 2012.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CABRAL, Maria Lúcia da Silva. **Programa Pró-Letramento:** interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso *Versus* Análise de Conteúdo. In: **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis/SC: 2006; Out-Dez, p. 679-684.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. 2001. 257 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2000. 257 p.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

CARVALHO, Denise Maria de. **Aprender-Ensinar a Linguagem Escrita**: do movimento do fazer ao saber em movimento. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal:UFRN, 1999.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In: FERREIRA, Andrea Teresa Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p 69-86.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Diogo Jorge. **Universidade e formação continuada de Professor**: entre possibilidades e as ações propositivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro/RS, Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em: www.ppg.educacao.ufrf.br/imagens/stories/dissertacao/2007_Ferreira_D.J.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO. Emília. **Com Todas as Letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2008, p.07-102.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632 p. (Didática e prática de ensino). p. 38-61.

_____. **As capacidades lingüísticas da alfabetização e letramento: desafios para a articulação teoria e prática.** In: BRASIL. Secretaria de educação a Distância/MEC. Brasília/DF: Boletim 19. Outubro 2006. Salto para o futuro.

FRANÇA, Rosângela de Fátima C. **Formação Continuada:** o programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande/MS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006. Disponível em: www.cbc.ufms.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=433. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996, col. Leitura.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora Alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GARRIDO, Elsa. BRZEZINSK, Íria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.) **Formação de Educadores.** São PAULO: UNESP, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ. Angel I. **Compreender para Transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre/RS: Artemed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008, p.81-87.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000, v. 77. (Col. Questões da nossa época).

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução por Heloísa Monteiro e Francisco Scattineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p.53-79.

LEAL, Telma F. **Condições de produções de textos no ensino de jovens e adultos**. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, 2003.

_____. Aprendizagem dos Princípios Básicos do sistema alfabético: porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de e MORAIS, Artur Gomes de. **A alfabetização de jovens e adultos: Em uma perspectiva de letramento**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 59-76.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a Educação Infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: X Seminário de Pesquisa do CCSA: **A universidade e os desafios contemporâneos**. CCSA, UFRN: Natal, 2004.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizagem de jovens e adultos e ensino superior: concepções teóricas e trabalho pedagógico. In CABRAL NETO, Antônio; REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz (Org.). **O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas**. Natal: Editora da UFRN, 2010. p. 165-188.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança**. EC/UFRN/Continuum-Programa de Formação Continuada do Professor para a Educação Básica. Curso de Aperfeiçoamento “Infância e Ensino Fundamental de nove anos: currículo e Trabalho Pedagógico nos três primeiros anos. Módulo III. Natal: Editora da UFRN, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.99 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores (PROFA): um ressignificar da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007. Disponível em: repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/browse?type=author&value=Machado%2c+Edeneia+Maria+Azevedo. Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

MACHAND, Helena D'Orey. **Psicologia do Adulto e do Idoso**. Lisboa: Quarteto Editora, 2005.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para a formação continuada de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005/2009**. Tese (Doutorado em Interinstitucional em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências) Marília/SP:Universidade Federal Paulista, 2010. São Luís/MA: Universidade Federal do Maranhão, 2010. Disponível em www.marilia.unesp.br/home/Pos-

graduacao/Dissertacoes/martins-lmb_do_mar.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

MORAIS, Arthur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632 p. (Didática e prática de ensino). p. 21-38.

MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliane Borges C. de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges C. de. LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos** - em uma perspectiva de letramento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005; p.59-76.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, nº 1, dez/jul, 2005/2006.

MORTATTI, Maria do R. Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Col. Paradidáticos; Série Educação).

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de Vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 30, nº 2, maio/ago, 2004, p. 211-229.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. In **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 1999- nº 12. ANPED. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. 8ª ed. Campinas/SP: Editora Pontes, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ. A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ. Angel I. **Compreender para Transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998, p. 67-97.

PEREZ SOARES, Maria Tereza (Coord.). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM/ OEI/CEI, 2007.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa PROFA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campos

Grande/MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Disponível em: www.Dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaobraForm.do?select_action=&co_autor=52648. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org.). **Formação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDSON, R. J. *et al.* Questionário. In: RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999, p.188-206.

ROCHA, Luciene M. Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) Dourados/MS: UFGD, 2010. Disponível em: bdtd.ibict.br. Acesso em: 22 de janeiro de 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p.81-88.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). **Educação Infantil – política, formação e prática docente**. Campo Grande. UCDB, 2004.

SANTIAGO. Maria Eliete. **Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização**. In: Revista Construir Notícias: 2007. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=741>. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

SHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa / Portugal: Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, A. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000a. p. 26-40.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 9ª ed. São Paulo; Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2000b. Col. Passando a limpo.

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (organizadoras). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da Coleção. In GOMES, Marinaide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Janssen Felipe; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Política permanente de formação de professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, Andrea Teresa Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p 11-33.

SILVA, Ceris Salete R. da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Guia de Formação do Pró-Letramento.** Belo Horizonte/MG: MEC/Ceale/FaE/UFMG, 2006, p.80 (Col. Pró-Letramento).

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Cortez, 2003. p.126.

_____. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 25. Jan/fev/mar/abr, 2004. ISSN 1413-2478. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 05-17.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura:** relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação: ANPEd, n. 0, p.5-16, set/out/Nov/dez 1995.

_____. **Alfabetização e letramento:** Caminhos e descaminhos. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Editora Artemed, Ano VII, n. 29, Fevereiro/abril, 2004

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.126.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwirges (org.). **A Magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: PP&A, 2001.

SÓRIA, Paula. Perfil do Educador Brasileiro. In: **VI CONGRESSO IBOPE / UNESCO.** A pesquisa que ensina. Ano: 2007. Disponível http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=3.06.06.10.01&ver=por. Acesso em 03 de jan de 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1991.

TFOUN, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988; p. 28-97.

_____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez: 2000, p.104.

WERTHEN, Jorge. **Crenças e Esperanças: avanços e desafios da UNESCO no Brasi**. Brasília/DF: UNESCO Brasil, 2003.

UBARANA, Adélia Dieb. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

VIANA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010. 331p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

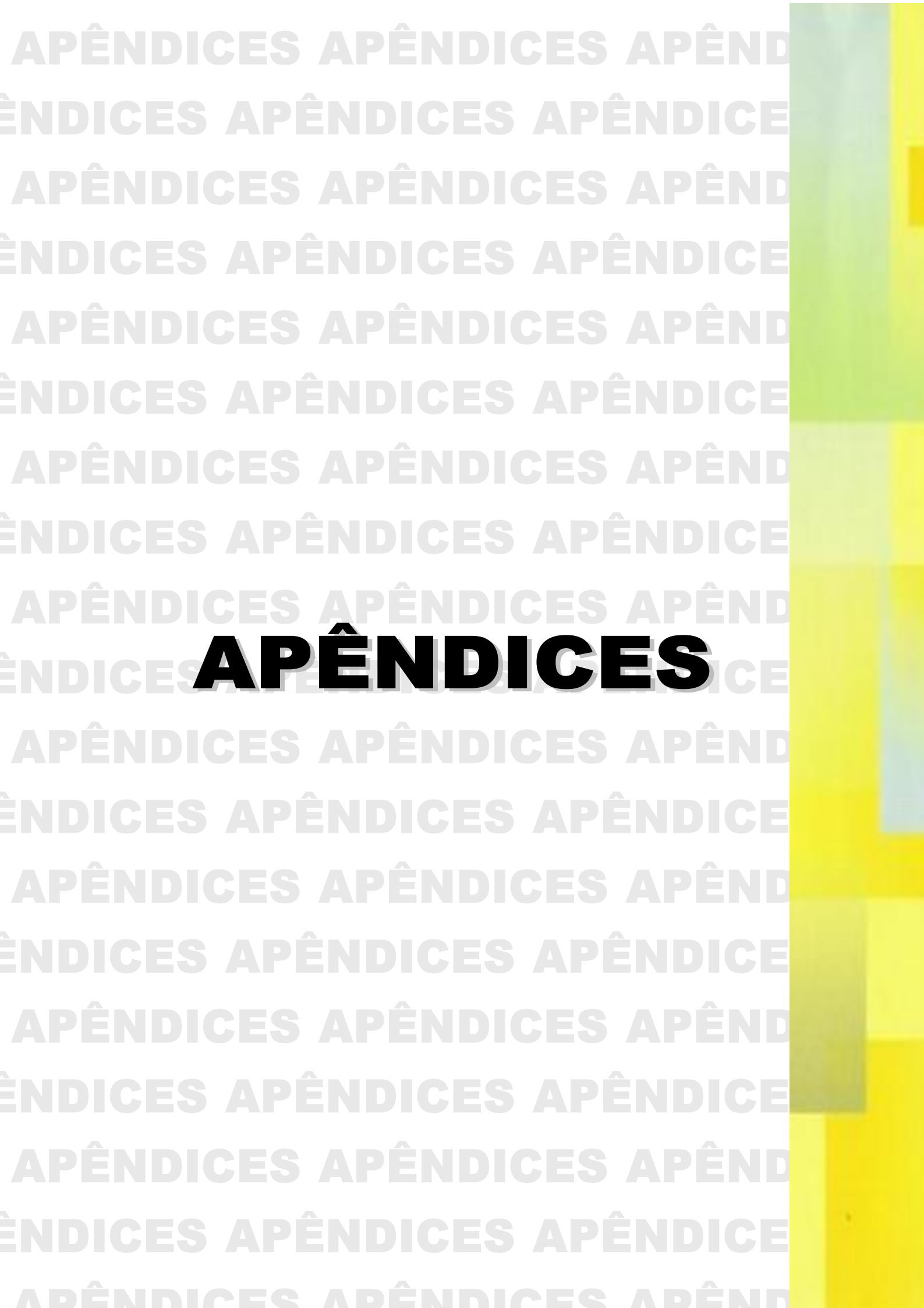
_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 212p.

ZABALA. Antoni. **A prática Educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998, 224 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1992.



APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	157
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	159
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TUTORA/FORMADORA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	162
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES	165
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES	169
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM A TUTORA/FORMADORA	172
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES NAS SALAS DE AULA	175

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”.

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Aspectos históricos, físicos e administrativos da escola

1. Nome da Escola _____.
2. Endereço: _____
3. Por que a recebeu esse nome?
4. Qual a data de sua inauguração e porque foi construída neste Bairro?
5. Qual a quantidade de funcionários? Especifique as categorias com suas respectivas quantidades?
6. Os funcionários residem no Bairro onde a escola está situada?
7. Quais os segmentos de ensino que atendia no início da sua fundação?
8. E hoje? Atende a quais segmentos? Justifique a demanda.
9. Qual o número de alunos por segmento de ensino?
10. Qual o número de alunos do 1º, 2º e 3º anos, especificamente?
11. Caracterize a estrutura física da escola.

Aspectos Pedagógicos

1. Quais os princípios pedagógicos da escola que norteiam a prática pedagógica?
2. A escola tem coordenador pedagógico ou outro profissional que desempenhe esta função?
3. Como é realizada a orientação pedagógica dos professores? E qual a periodicidade em que ocorre?

4. Existe espaço para reflexão sobre a prática alfabetizadora? Caso existe como ocorre?
5. A escola contempla em seu Projeto Político Pedagógico alguma proposta teórico-metodológica para alfabetização? Caso positivo quais os seus fundamentos?
6. A escola desenvolve algum projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento das capacidades de leitura e da escrita? Caso desenvolva, quais os principais resultados obtidos?
7. Que atividades a escola desenvolve de forma geral que contribui para a valorização da leitura e da escrita dos alunos?
8. Apresente um quadro síntese do rendimento escolar dos alunos do 1º, 2º e 3º anos nos últimos cinco anos da referida escola.

Aspectos da formação continuada dos professores

1. Como é realizada a formação continuada dos professores? Qual a periodicidade em que ocorre?
2. Quantos professores do 1º ao 3º ano concluíram a formação do Programa Pró-Letramento?
3. Os professores participaram de outros cursos de formação continuada além do Curso “Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento nos últimos cinco anos que tenha como referencia estudos sobre alfabetização? Caso positivo, quais?

Data: __/__/2010

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”.

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

1. NOME (Opcional): _____

2. Naturalidade: _____ 3. Sexo () M () F

4. Faixa Etária: () 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

5. Escolaridade

Ensino Médio: () Magistério () Sim () Não

() Outro(s). Qual (is)? _____

Ensino Superior: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Ano de conclusão _____

Especialização: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Ano de Conclusão _____

Mestrado: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Em que área _____

Doutorado: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Em que área _____

6. Tempo de serviço como Professor (a): _____

7. Tempo de serviço na E.M. Francisco da Cunha: _____

8. Tempo de Experiência com crianças em processo de alfabetização:

9. Em que turmas/series: _____

10. Vínculo Empregatício:

Estado	Município	Outros
() efetivo	() efetivo	() efetivo
() serviço prestado	() serviço prestado	() serviço prestado
() outro	() outro	() outro

11. Jornada de trabalho, por escola (em caso de atuar em mais de uma escola):

12. Turno(s) e Anos/séries em leciona na E.M. Francisco da Cunha:

13. Exerce outra(s) função (ões) além do vínculo de docente com a E. M. Francisco da Cunha? Qual (is)?

14. Quantidade de horas semanais dispensadas nas diferentes atividades relativas à docência na turma em que atua em processo de alfabetização:

- a) Planejamento das aulas: ____ horas semanais;
- b) Atuação em sala de aula: ____ horas semanais;
- c) Correção de trabalhos: ____ horas semanais;
- d) Reuniões Pedagógicas: ____ horas semanais;
- e) Leituras e estudos relacionados (ou não) à docência em alfabetização: ____ horas semanais;
- f) Lazer: ____ horas semanais;
- g) Tarefas burocráticas relativas à docência: ____ horas semanais;
- h) Movimento sindical: ____ horas semanais;
- i) Trabalhos domésticos: ____ horas semanais;
- j) Outros: ____ horas semanais;

Observações: _____

15. Atividades de capacitação para o exercício da docência mais relevante que participou nos últimos cinco (05) anos:

16. Existe alguma relação entre os conteúdos dos cursos de formação continuada de que tenha participado nos últimos cinco (05) anos com a sua prática alfabetizadora? Justifique.

17. O que você pensa sobre formação continuada (em serviço) com relação à prática efetiva que o professor desenvolve em sala de aula?

Data: __/__/2010

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TUTORA/FORMADORA DO
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”.

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

1. NOME (Opcional): _____

2. Naturalidade: _____ 3. Sexo () M () F

4. Faixa Etária: () 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

5. Escolaridade

Ensino Médio: () Magistério () Sim () Não

() Outro(s). Qual (is)? _____

Ensino Superior: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Ano de conclusão _____

Especialização: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Ano de Conclusão _____

Mestrado: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Em que área _____

Doutorado: () Sim () Não

Se sim, qual? _____ Em que área _____

6. Tempo de serviço como Professor (a): _____

7. Tempo de serviço como formadora de professores: _____

8. Tempo de Experiência com alfabetização:

a) Na Educação Infantil: _____

- b) Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: _____
- c) Na Educação de Jovens e Adultos: _____
- d) Outros: _____

9. Função que desempenha no Pró-Letramento: _____

10. Vínculo Empregatício:

Estado	Município	Outros
() efetivo	() efetivo	() efetivo
() serviço prestado	() serviço prestado	() serviço prestado
() outro	() outro	() outro

11. Jornada de trabalho

- a) Além da atuação no Pró-Letramento – atua em outras funções/escolas:

- b) Quantidade de horas semanais dedicadas às diferentes atividades de formadora no Pró-Letramento:

Planejamento das aulas: ____ horas semanais;

Em sala de aula com os(as) cursistas: ____ horas semanais;

Correção dos trabalhos: ____ horas semanais;

Reuniões Pedagógicas: ____ horas semanais;

Leituras e estudos relacionados (ou não) à docência em alfabetização:
____ horas semanais;

Lazer: ____ horas semanais;

Tarefas burocráticas: ____ horas semanais;

Movimento sindical: ____ horas semanais;

Trabalhos domésticos: ____ horas semanais;

Outros: ____ horas semanais;

Observações:

- c) Cursos/Atividades de Capacitação mais relevantes de que participou nos últimos 5 (cinco) anos:

d) Temas trabalhados nas atividades de capacitação mais relevantes:

Data: __/__/2010

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES**

**Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de
alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores
cursistas”.**

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Identificação: _____
Data: ____/____/____ **Hora: de** _____ **às** _____
Local: _____

I. QUANTO ÀS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ANTERIORES AO CURSO

1. O que levou você a participar do Curso “Alfabetização e Linguagem” do Programa Pró-Letramento? Como foi sua entrada no curso?
2. Você já atuava em turmas em processo de alfabetização antes de fazer o curso?
3. Você sentia dificuldades em alfabetizar seus alunos? Se sim, quais?
4. Você realizava atividades de planejamento de sua prática antes do curso? Como se dava esse planejamento? O que era planejado? Com que frequência? Promovido pela escola ou realizado individualmente? Com base em que materiais?
5. Como os alunos com os quais você trabalhava em alfabetização antes do curso chegavam ao final do ano em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Que resultados eram alcançados?
6. Como você analisava esses resultados – ao que se deviam?

II. QUANTO À REALIZAÇÃO DO CURSO – OBJETIVOS X ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

1. Quais os objetivos do Curso? Você concordou com os mesmos?
2. As estratégias de formação adotadas pelo curso possibilitaram-lhe alcançar os objetivos propostos? Comente/detalhe sua resposta.
3. Descreva sucintamente como se desenvolveu o curso: quantos encontros, como ocorriam, o tempo de duração, o espaço, as condições oferecidas.
4. As estratégias utilizadas pelo tutor (formador) possibilitavam a reflexão sobre sua prática com seus alunos? Comente.
5. O tutor orientava atividades para realizar na sua prática de alfabetização? Se sim, você realizava tais atividades? Como? Com que frequência? Havia alguma dificuldade em realizar essas atividades?
6. Você constatou alguma diferença entre o curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento e outros cursos de formação continuada de que participou? Caso afirmativo, especifique as diferenças, considerando os objetivos, os conteúdos, metodologias, e outros aspectos que queira destacar.
7. Você enfrentou alguma dificuldade em realizar o curso? Se sim, quais?

III. QUANTO ÀS REPERCUSSÕES DO CURSO EM SUAS IDÉIAS E PRÁTICAS RELATIVAS À ALFABETIZAÇÃO

1. Após sua entrada e realização do curso, o que lhe fez permanecer na alfabetização?
2. Você considera que houve modificações em suas idéias e práticas de alfabetização? Se sim, descreva com detalhes o que mudou:
 - a) Que conhecimentos que você aprendeu no curso que são essenciais ao entendimento do processo de alfabetização dos alunos;
 - b) Quais novas práticas/estratégias didáticas que ainda não conhecia (ou conhecia pouco) e que passou a entender e realizar (novas atividades e seus objetivos).

- c) Que capacidades ou conhecimentos você passou a considerar necessários à aprendizagem do sistema de escrita alfabética pelos alunos a partir do curso.
 - d) Que saberes o professor precisa desenvolver para obter um bom desempenho na prática de alfabetização?
 - e) Para você como a criança aprende?
 - f) Como você analisa suas concepções/saberes sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética antes e após participar do curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento?
7. Você conseguiu desenvolver uma prática de estudos na escola (seja em grupo ou individualmente)? Em caso afirmativo, que temas foram estudados?
8. Como você analisa as alternativas didáticas propostas pelo curso para o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética?
9. Que atividades você realiza com seus alunos com base nas orientações do curso para desenvolver as capacidades de:
- Compreensão e valorização da cultura escrita;
 - Apropriação do sistema de escrita;
 - Leitura;
 - Produção de textos;
 - Desenvolvimento da oralidade.
10. O que você entende por Alfabetização?
11. O que você entende por Letramento?
12. Você articula esses dois processos em sua prática alfabetizadora? Caso afirmativo, como? Cite algumas situações em que isso acontece.
13. O curso trouxe alguma contribuição para a sua forma de planejar e organizar sua rotina de trabalho? Caso positivo, qual (is)?
14. O que você considera importante no momento de planejar e organizar atividades para a alfabetização dos alunos?
15. Que estratégias avaliativas você utiliza para acompanhar/avaliar os progressos ou dificuldades dos alunos em relação às capacidades necessárias à alfabetização?

16. Que dificuldades você percebe em seus alunos atualmente quanto ao aprendizado da leitura e da escrita?
17. A que você acha que se devem essas dificuldades?
18. O que você faz em relação aos “erros” dos alunos ou às dificuldades apresentadas?
19. Como você analisa a utilização de jogos e brincadeiras nas práticas de alfabetização?
20. Você realiza algum jogo ou brincadeira voltados para a alfabetização? Quais?
21. Você considera que o curso atendeu às suas necessidades/dificuldades relativas à alfabetização? Se sim, quais?
22. O que você deseja/precisa aprender em outras oportunidades de formação continuada voltada para alfabetização?

Data: __/__/2010

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES**

**Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de
alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores
cursistas”.**

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Identificação (opcional): _____

Data: ____/____/____ **Hora: de** _____ **às** _____

Local: _____

PARTE I- INFORMAÇÕES SOBRE A TURMA EM QUE LECIONAM

- 1- Qual a faixa etária dos alunos que vocês lecionam?
- 2- Os pais dos seus alunos trabalham em quê?
- 3- Quantos dos seus alunos já sabem ler?
- 4- Como vocês foram selecionadas para lecionar nas turmas em que estão trabalhando este ano?
- 5- Estão gostando das turmas?
- 6- Vocês gostam de alfabetizar?

PARTE II - QUANTO AO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA?

- 1- Como anda o funcionamento da escola?
- 2- É possível faltar na escola?
- 3- Vocês se consideram professoras assíduas?
- 4- Quando por algum motivo faltam as aulas, como fica a situação das crianças?

PARTE III- QUANTO A PLANEJAMENTO DIDÁTICO

- 1- Como é realizado o planejamento pedagógico na escola?
- 2- Com quem vocês planejam?
- 3- Qual o tempo destinado ao planejamento?
- 4- A pessoa que planeja com vocês fez o Pró-Letramento?
- 5- Que materiais e conteúdos são utilizados no planejamento?
- 6- Essa pessoa que planeja com vocês, intervém sobre as suas práticas de alfabetização? Como?
- 7- Vocês recebem orientações no planejamento para a alfabetização dos alunos? Se positivo, de que tipo?
- 8- No planejamento os conteúdos do Pro-Letramento são retomados em alguns momentos?
- 9- Dos fascículos estudados no Curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento, vocês estudaram algum que trata do planejamento didático?
- 10- O que vocês aprenderam sobre a questão do planejamento didático no Curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento?
- 11- O que vocês vêm realizando em suas práticas do que vocês aprenderam no curso?
- 12- Com base em que, vocês planejam as atividades que distribuem para as crianças?
- 13- No momento de planejar as atividades para as crianças em que vocês pensam?
- 14- Que materiais vocês utilizam para planejar as atividades?
- 15- No momento de fazer a escolha dos textos para trabalhar com os alunos em que é que vocês pensam?
- 16- E do material do Curso o que vocês aproveitam?
- 17- Que materiais vocês aprenderam a confeccionar ou preparar sob a orientação do curso?
- 18- Do que vocês aprenderam a confeccionar, quais são os que vocês utilizam na sala de aula?
- 19- Como vocês planejam as atividades avaliativas?
- 20- Como Eliete e Fátima podem explicar o fato de terem aplicado uma mesma atividade avaliativa de Língua Portuguesa em suas turmas?

- 21-Com relação às atividades, por que vocês escrevem tanto no quadro para os alunos transcreverem para os cadernos se eles não sabem ler?
- 22-Como o professor pode motivar o aluno para inicia a aula que trate do processo de alfabetização?
- 23-Como cada uma de vocês pensa e planeja a motivação inicial da aula?
- 24-Como planejam as atividades para trabalhar o livro didático de Língua Portuguesa?
- 25-Todos têm livro didático?
- 26-Como vocês analisam o livro didático dos alunos?

PARTE IV- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

- 1- Em algum dos fascículos estudados no curso tratava da organização do tempo pedagógico? O que vocês conseguem lembrar do que foi orientado?
- 2- Como vocês organizam a sequencia didática das aulas?
- 3- Com que freqüência durante a semana vocês organizam atividades de leitura e de escrita?
- 4- Vocês lêem para os alunos? Caso afirmativo, que tipos de texto e com que freqüência faz as leituras?

PARTE V- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

- 1- Vocês consideram apropriado o espaço da sala de aula em que vocês trabalham este ano?
- 2- O que deveria existir neste espaço que facilitaria o desempenho de suas práticas de alfabetização?
- 3- Vocês consideram o espaço de suas salas de aula um ambiente alfabetizador? Caso positivo, por quê?
- 4- E o espaço da escola, contribui para o bom desempenho de suas práticas pedagógicas? Em que sentido?
- 5- O que falta no espaço da escola que poderia contribuir de maneira efetiva com as suas práticas de alfabetização?

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM A
TUTORA/FORMADORA**

**Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de
alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores
cursistas”.**

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Identificação: _____
Data: ____/____/____ **Hora: de** _____ **às** _____
Local: _____

QUESTIONAMENTOS

1. O que levou você a ser tutora (formadora) do curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento? Ou, foi sua “entrada” nessa função?
2. Você já teve alguma experiência como formadora de professores antes do curso “Alfabetização e Linguagem” do Pró-Letramento? Caso afirmativo, indique qual foi, e em que tipo de função.
3. Você teve experiência anterior com alfabetização? Caso afirmativo, de que tipo?
4. Você tinha conhecimento da didática da alfabetização proposta pelo curso, antes de assumir a função de formadora do Programa?
5. Descreva como ocorriam os encontros de sua formação:
 - a) Frequência com que aconteciam;
 - b) Duração (número de horas);
 - c) Espaço onde ocorriam e acesso ao mesmo;
 - d) Por quem eram realizados/coordenados;
 - e) Estratégias didáticas mais comuns;
 - f) As estratégias possibilitavam a apreensão dos conteúdos? Comente.

6. Você precisou estudar mais algum conteúdo para desenvolver adequadamente seu trabalho como formadora? Qual (is) e explique as razões.
7. Os tempos didáticos necessários ao desenvolvimento das atividades orientadas em sua formação eram respeitados?
8. Cite as estratégias de trabalho propostas pelo guia de formação do Curso que exigiram mais empenho de sua parte, para que você pudesse facilitar a aprendizagem dos professores, e explique as razões.
9. Descreva como aconteciam os encontros desenvolvidos por você com seu grupo de cursistas/formandos:
 - a) Frequência com que aconteciam;
 - b) Duração (número de horas);
 - c) Espaço onde ocorriam e acesso ao mesmo pelos (as) cursistas;
 - d) Estratégias didáticas mais comuns;
 - e) As estratégias possibilitavam a apreensão dos conteúdos? Comente.
 - f) Era possível conhecer/atender às necessidades dos cursistas? Como?
10. Quais foram às maiores dificuldades que você enfrentou como tutora/formadora do curso? Comente.
11. Como você analisa os conteúdos propostos pelo curso para a prática de alfabetização nos anos iniciais?
12. Você desenvolveu com os professores atividades que os levassem a refletir sobre suas práticas de alfabetização com seus alunos? Caso afirmativo, como eram esses momentos?
13. Como você avalia a participação dos cursistas no desenvolvimento das atividades do curso?
14. Os professores se sentiam motivados a participar da formação?
15. Que estratégias didáticas você utilizava para manter os professores motivados a participar da formação?
16. Quais os saberes/conhecimentos que o professor precisa ter para obter um bom desempenho na prática de alfabetização?
17. Como foi a orientação do Programa para formação dos grupos de estudos? Tal orientação foi seguida pela Secretaria de Educação? Explique.

18. O Programa orienta o monitoramento ou acompanhamento das atividades por parte do tutor nas práticas dos professores? Caso afirmativo, como você realizou esse acompanhamento? Se não, por quê?
19. Você constatou alguma mudança nas práticas de alfabetização dos professores durante ou após o Curso? Caso positivo, de que tipo?
20. Você considera que o curso atendeu às necessidades/dificuldades dos professores relativas à alfabetização?
21. Os alunos cujos professores fizeram o curso ainda apresentam dificuldades em relação à alfabetização? Quais as mais freqüentes ou mais relevantes? A que se devem essas dificuldades?
22. Você considera que o Curso lhe possibilitou rever concepções e práticas relativas à alfabetização? Quais?

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES NAS SALAS DE AULA

Investigação acerca do “Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”.

Pesquisadora Responsável: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

DIÁRIO DE CAMPO

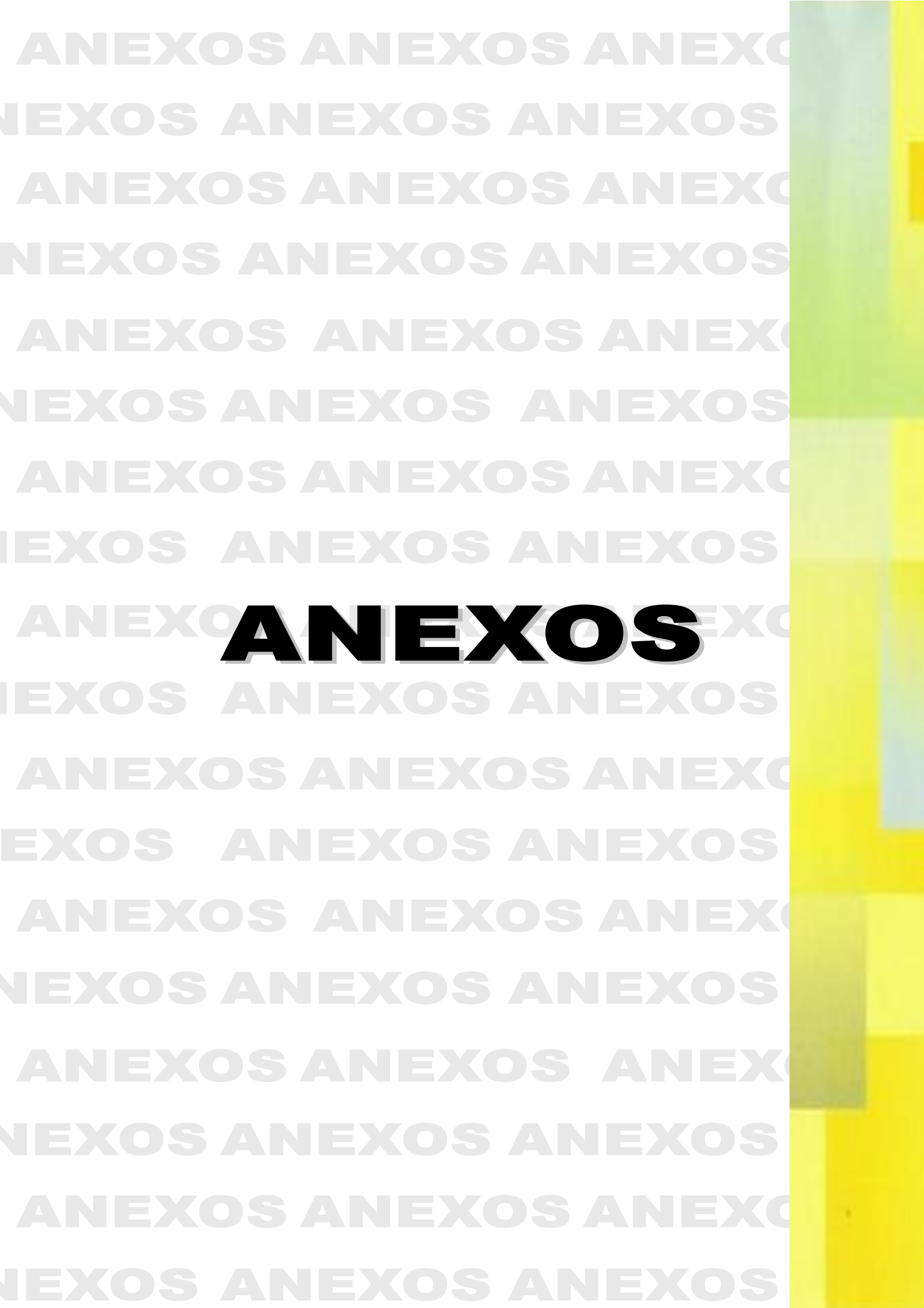
O roteiro das observações consistirá nos seguintes pontos:

- Dia da observação
- Local
- Duração
- Tema da Aula
- Descrição geral da aula
- Desempenho da professora na aula
- Reflexão da situação observada.

Descritores das observações:

Contexto/Eixos

- Compreensão e Valorização da cultura escrita
- Apropriação do sistema de escrita
- Produção de texto escritas



ANEXOS



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM DE BREJO DO CRUZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua: Cônego Jose Viana, 107 – Centro – Belém de Brejo do Cruz
C.G.C. 08.920.126/0001-96

Belém do Brejo do Cruz-PB, 11 de fevereiro de 2010.

À Professora

DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Natal (RN)

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Autorizamos a realização de pesquisa cujo tema é “Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”, a ser desenvolvida no âmbito da Escola Municipal Francisco da Cunha, localizada no Município de Belém do Brejo do Cruz (PB) pela orientanda de mestrado FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO, desse Programa de Pós-Graduação.

Atenciosamente,

ANA RITA TRIGUEIRO DE FREITAS LINHARES
Secretária de Educação e Cultura



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM DE BREJO DO CRUZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Belém de Brejo do Cruz/PB
Escola Municipal Francisco da Cunha

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os fins necessários que autorizo a realização da pesquisa que tem como título **“Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas”**, neste estabelecimento de ensino, a ser desenvolvida pela professora Esp. Francisca Edilma Braga Soares Aureliano, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da professora Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, da qual resultarão trabalhos acadêmicos que serão publicados em eventos científicos, periódicos e livros.

Para a realização da investigação, a pesquisadora terá acesso aos documentos da escola, aos espaços físicos, bem como poderá manter contato com os professores, demais funcionários e alunos, sob o expresse consentimento de cada um. Para isso, caberá à pesquisadora a função de dialogar com aqueles a quem sentir necessidade de obter informações para obter o seu consentimento.

Pelo que firmo o presente termo para os fins a que se destina.

Belém do Brejo do Cruz-PB, ____de _____de 2010.

Antonieta Garcia da Cunha Silva
Diretora