



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA VILMA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
ALAGOANAS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO: O
QUE DIZEM OS PROGRAMAS E AS PROFESSORAS?**

Maceió
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA VILMA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
ALAGOANAS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO: O
QUE DIZEM OS PROGRAMAS E AS PROFESSORAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586a Silva, Maria Vilma da.
A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento : o que dizem os programas e as professoras? / Maria Vilma da Silva. – 2010.
172 f. : il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 136-141.

Apêndices: 142-172.

1. Educação – Brasil. 2. Programas de alfabetização – Brasil. 3. Alfabetização.
4. Professores – Formação. 5. Educação continuada. I. Título.

CDU: 372.41

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
ALAGOANAS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO: O
QUE DIZEM OS PROGRAMAS E AS PROFESSORAS?

MARIA VILMA DA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 03 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGE-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Nubia Rabelo Bakker Faria (PPGLL-UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Adna Almeida Lopes (PPGE – UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho às professoras colaboradoras que, gentilmente, se dispuseram a participar como informantes desta pesquisa, possibilitando a construção de um corpus a ser analisado e a reflexão acerca da sua própria formação, com vistas à melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em nosso Estado.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

- A Deus por ser única fonte de luz e inspiração e por segurar-me a mão em todas as travessias da minha vida.
- aos meus Pais, pelo exemplo e por todas as lições de vida que continuam me oferecendo vida a fora;
- à minha filha Mariana que, mesmo me tendo longe fisicamente por tantas vezes, com toda sua inocência, aprendeu a me compreender e apoiar;
- ao Alexandre, pela constante companhia, ajuda e incentivo durante toda esta caminhada;
- à minha irmã amiga Maria Neuman e à minha amiga irmã Ana Márcia por todas as vezes que, incondicionalmente, foram solidárias e me ofereceram seu precioso tempo para ajudar-me a vencer os desafios encontrados;
- a todos os meus irmãos e amigos que me apoiaram e torceram por mim, compreendendo minhas ausências durante todo esse tempo;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, pelas orientações e esclarecimentos oferecidos durante as aulas;
- à Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e à profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas pelas contribuições oferecidas no momento da qualificação;
- à Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria pela valiosa participação nessa conquista;
- agradeço, especialmente, à minha orientadora Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira por ter me acolhido como orientanda e pelas orientações, apoio e incentivo dispensados durante todo percurso da pesquisa, ajudando-me a vencer as muitas dificuldades encontradas.

RESUMO

SILVA, Maria Vilma. **A Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras Alagoanas através dos Programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os Programas e as professoras?** Maceió, dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2009.

O tema desta pesquisa se relaciona ao ensino da leitura e escrita na fase inicial, ou seja, na alfabetização, buscando explicação para os altos índices de fracasso escolar situados, especialmente, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi investigar em que medida o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Formação Continuada para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) influenciaram o discurso e, possivelmente, a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras informantes. A pesquisa é caracterizada como sendo interpretativa, de caráter quantitativo. Foi realizada no período entre 2008 e 2009, através de uma coleta de dados que se deu em duas fases: inicialmente com um grupo de 58 informantes das redes estadual e municipal de ensino (capital e interior) e, posteriormente, com 5 informantes, aproximadamente, 10% do total, (somente da capital), também das duas redes. A análise dos dados se procedeu a partir do método da análise de conteúdos e da técnica da triangulação, em que foram confrontados os dados obtidos através dos questionários, das entrevistas e da análise documental. A fundamentação teórica desta pesquisa, além de apresentar uma visão histórica da leitura e da alfabetização e a evolução das suas abordagens e métodos, é baseada no estudo dos documentos publicados pelo MEC destinados à formação dos professores alfabetizadores do país e seus pressupostos teórico-metodológicos, que se apóiam nas abordagens construtivistas e sociointeracionista. Os resultados indicaram que a quase totalidade das informantes que participou de um ou dos dois programas e que, embora afirme adotar os paradigmas interacionista e sociointeracionista defendidos pelos referidos programas, ainda apresenta, no discurso, algumas distorções e equívocos quanto a sua aplicação, o que revela a necessidade de uma reflexão acerca do conceito e do processo de formação continuada pelo qual essas informantes têm passado.

Palavras-chave: Programas de alfabetização – Brasil; Alfabetização; Professores – Formação; Educação continuada.

ABSTRACT

The theme of this research is related to the teaching of reading in its initial phase, that is, in the phase of alphabetization. The motivation for the research was the high levels of school failure that occur in the first grades of elementary school in our region. The objective of the research was to investigate to what extent the governmental programs for teacher's training course on alphabetization really influence informant teachers' performance. The research can be characterized as quanti-qualitative, interpretative and also a case-study. It was carried out between 2008 and 2009 through a data collecting process which occurred in two stages: in the first, with a group of 58 informants who were teachers from public state and municipal schools; in the second, with 5 informants from both kinds of schools. Some instruments and techniques for data collecting used were, such as questionnaire, interviews and documental analysis. Besides a historical view of reading teaching, the theoretical foundation of the work was based in the official material designed to train Brazilian teachers who work with alphabetization which were published by the federal government (Ministry of Education) and their theoretical and methodological rationale. The author also presents a study on the postulates which underlie the material, that is, the constructivist and sociointeractionist approaches. The results indicate that almost the totality of informants, despite having participated in the training courses; they still present some distortions and misunderstanding, at least in their discourse, about the principal concepts and principles that underlie the governmental proposals. This fact deserves a reflection and a serious discussion, especially on the courses which are promoted to provide teachers' actualization, because there is a kind of distortion between the principles of the proposals and what is really apprehended by the teachers.

Key-Words: literacy programs in Brazil; literacy; teacher formation; teacher on-going education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade de leitura	26
----------	----------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estágios de competência de leitura – 4 ^a série – Alagoas - 2003	61
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização do conhecimento para formação de professores	67
Quadro 2	Abreviações e regras de transcrição usadas na pesquisa	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Formação Inicial dos Professores	94
Tabela 2	Formação Inicial / Habilitação dos Professores	95
Tabela 3	Curso de Especialização	96
Tabela 4	Instituições formadoras do nível superior	97
Tabela 5	Tempo de serviço das informantes	98
Tabela 6	Participação em Programas de Formação Continuada	99
Tabela 7	Contribuição dos Programas de Formação Continuada para a melhoria da prática pedagógica	100
Tabela 8	As Concepções teórico-metodológicas que fundamentam o/os Programas de Formação Continuada de que participou	101
Tabela 9	Os Programas dos quais participou oferecem informações suficientes para alfabetizar com segurança?	102
Tabela 10	Aplica na sala de aula as orientações dos Programas de Formação Continuada dos quais participou?	103
Tabela 11	Mudanças percebidas no alunado a partir da formação continuada	104
Tabela 12	O que é indispensável conter num programa de formação continuada para professores alfabetizadores	105
Tabela 13	Concepção de alfabetização que adota	106
Tabela 14	Como se ensina a ler e escrever	107
Tabela 15	Como os alunos aprendem a ler e escrever	109
Tabela 16	O que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos	110
Tabela 17	Aspectos que acham necessário melhorar na própria prática pedagógica	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CEPA	Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FTC	Faculdade de Educação à Distância
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLAP	Projeto Laboratório de Aprendizagem
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Aluno
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
RCFP	Referenciais Nacionais para Formação de Professores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAVEAL	Sistema de Avaliação do Estado de Alagoas
SEE	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I - ALFABETIZAÇÃO: EVOLUÇÃO E MÉTODOS	18
1. A evolução da escrita como marco na história da humanidade.....	18
2. Modalidades de leitura.....	23
3. Democratização da leitura e da escrita.....	28
4. Institucionalização do ensino das primeiras letras.....	30
5. Métodos de alfabetização.....	31
6. Alfabetização brasileira na atualidade.....	38
Capítulo II - CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	40
1. Teorias e práticas de ensino da alfabetização no Brasil.....	40
1.1. A visão tradicional.....	42
1.2. A visão construtivista da aprendizagem.....	42
1.2.1. O processo de aprendizagem na abordagem interacionista segundo Piaget.....	43
1.2.2. A visão construtivista da alfabetização.....	46
1.2.3. O processo de aprendizagem na abordagem interacionista segundo Vygotsky.....	48
1.2.4. A visão sociointeracionista de alfabetização.....	51
2. O processo de ensino-aprendizagem escolar na abordagem interacionista e sociointeracionista.....	52
2.1. Visão crítica do construtivismo na alfabetização.....	55
3. Desmetodização da alfabetização ou mudança de paradigma?.....	59

Capítulo III - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BRASILEIRO	63
1. Formação inicial.....	63
2. Formação continuada.....	68
3. Políticas de Formação Continuada implementadas no Brasil a partir da promulgação da LDBEN 9.391/96.....	70
3.1. Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – PROFA.....	76
3.2. Programa de Formação Continuada dos Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento.....	82
3.3. Apreciação dos programas PROFA e Pró-Letramento.....	87
 Capítulo IV - A PESQUISA REALIZADA	90
1. A metodologia da pesquisa.....	90
2. Os procedimentos de coleta e análise de dados.....	91
3. Sistematização e análise dos dados da primeira fase da pesquisa.....	93
3.1. O perfil profissional das professoras colaboradoras.....	93
3.2. Dados sobre a participação das informantes em Programas de formação continuada.....	99
3.3. Dados referentes à prática pedagógica das professoras informantes.....	106
4. Sistematização e análise dos dados da segunda fase da pesquisa	112
5. Apreciação dos resultados da primeira e segunda etapa da pesquisa.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

As mudanças sócio-político-econômicas em um país solicitam a criação de novas práticas culturais, que respondem as questões colocadas pelas novas circunstâncias. Assim acontece com a prática escolarizada da alfabetização, processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que, segundo Barbosa (1994), nasceu na França, no final do século XVIII como cumprimento de uma das metas da Revolução Francesa na área da educação: estabelecer a democratização da escola pública, com ênfase no ensino dos usos da língua escrita. Por conseguinte, a democratização dos usos da escrita se deu por uma necessidade do contexto sócio-político-econômico vigente; naquele momento, a sociedade exigia cidadãos produtivos e alfabetizados.

Nas últimas décadas, no Brasil, as discussões sobre a democratização do ensino da leitura e da escrita vêm sendo pautadas na necessidade de melhorar a qualidade e os resultados do ensino da alfabetização. Isso se deve ao fato da escola brasileira não ter, ao longo da história, apesar dos métodos testados – sintéticos e analíticos -, cumprido com uma de suas tarefas básicas: ensinar, a todos os alunos, a ler e escrever, independentemente da sua classe social.

Assim, surgiu a discussão sobre a eficácia dos métodos de ensino da alfabetização. Esta discussão ficou mais acirrada após a divulgação, em 1985, da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, em que as autoras comprovam que a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética é conceitual e que, aprende-se a ler e escrever a partir de diferentes estágios de conceitualização da escrita, utilizando os conhecimentos prévios em relação à escrita para construir essa habilidade.

A *Psicogênese da Língua Escrita* vem influenciando, ao longo das últimas três décadas, o pensamento dos alfabetizadores brasileiros, deflagrando assim, um movimento de reorientação das práticas de alfabetização nas nossas escolas. Embora não se encarregue de propor nenhuma metodologia de ensino, se constitui como o marco inicial na mudança de paradigma em relação ao ensino da leitura e escrita, uma vez que sugere o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem; da transmissão para a construção do conhecimento.

Nesse momento, instalou-se no Brasil a discussão sobre as concepções de ensino-aprendizagem interacionistas, baseadas na teoria Psicogenética de base piagetiana, em que a aprendizagem se dá a partir dos conhecimentos prévios do sujeito e da interação com o objeto do conhecimento; e, as concepções sociointeracionistas, baseadas na teoria Sócio-Histórica em que a aprendizagem acontece a partir da interação com o objeto do conhecimento e com o outro mais experiente através da linguagem; do processo de comunicação e mediação, vendo-se aí a influência da psicologia vygotskyana.

Vale ressaltar que, embora essas teorias tenham assumido, cada vez mais, espaço na educação brasileira, ainda não impulsionaram mudanças significativas nos resultados da prática educativa, especialmente das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Com efeito, os Institutos de pesquisa que medem o índice de qualidade da educação nacional e internacional – IDEB e PISA - continuam, ao longo do tempo, indicando o fracasso escolar nesse nível de ensino.

Diversos são os fatores que podem influenciar diretamente esse fracasso escolar; dentre eles, podemos citar: falta de infra-estrutura material; excesso de alunos por turma, quadro instável de profissionais. Entretanto, a ausência de uma política de formação inicial e continuada para os educadores, especialmente, para os alfabetizadores, constitui-se num dos fatores mais prejudiciais à aprendizagem dos alunos.

Considerando o fato de, ao longo dos anos, o Brasil permanecer entre os países do mundo com maiores índices de fracasso escolar é que, a partir das duas últimas décadas, o governo vem investindo na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, principalmente, do Ensino Fundamental.

Esses investimentos começaram a se concretizar com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº2.264, de junho de 1997, definindo a forma de utilização dos recursos da educação, pelos poderes públicos municipais e estaduais. Nesse momento, o Governo justificava a prioridade de investimento ao Ensino Fundamental com urgência de minimização do índice de fracasso escolar, localizado, principalmente, nesse nível de ensino. Essa medida causou muitas reflexões no campo da educação

nacional e também muita polêmica, visto que os demais níveis de ensino ficaram desassistidos, não resolvendo o problema do fracasso escolar nas escolas brasileiras. Dessa forma, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, e toda educação básica passou a ser contemplada com os referidos recursos.

Estas emendas constitucionais também se apresentam como estratégias para o cumprimento do Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e do Art. 67 da LDBEN de número 9.394/96, os quais regulamentam o processo de Valorização Profissional dos educadores brasileiros, criando assim uma infra-estrutura básica para a melhoria da educação nacional.

Nesse contexto, fazia-se necessário investir na unificação da qualidade da educação nacional. Para tanto, em cumprimento do que dispõem os Art. 9º e 26 da citada LDBEN, os quais versam sobre a definição da base nacional comum, da parte diversificada e das diretrizes curriculares nacionais o Governo instituiu um movimento de reorientação curricular nacional através da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e, paralelamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nesse momento, foi instituída nas escolas públicas brasileiras, através dos documentos governamentais, a concepção de ensino-aprendizagem interacionista e, posteriormente, a concepção sociointeracionista.

Considerando que havia um contexto sócio-político-econômico que exigia agilidade na melhoria da qualidade da educação nacional e, conseqüentemente, dos seus resultados, fazia-se necessário a intervenção Federal nos Sistemas de Ensino brasileiros. Dessa forma, o referido Governo criou políticas estruturantes para a implementação do processo de formação inicial e continuada dos professores, especialmente dos alfabetizadores, uma vez que estes estão diretamente relacionados às séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino obrigatório no país, podendo intervir na minimização do fracasso escolar e, conseqüentemente, na minimização do analfabetismo brasileiro. Dessa forma, foram criados os Referenciais Para Formação de Professores; a Rede Nacional de Formação de Professores; os PCN em Ação; o PROFA; o PRALER; o Pró-Letramento, entre outros.

Pelo fato de considerar que a formação do professor alfabetizador pode se constituir como uma das ações essenciais à minimização do fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que o PROFA e o Pró-Letramento, constituíram-se como as principais políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores, em Alagoas, é que decidi investigar a sua influência na melhoria da qualidade da prática pedagógica de professores alfabetizadores alagoanos, mais particularmente daqueles que foram informantes dessa pesquisa. Vale ressaltar que, embora o Pró-Letramento seja constituído por dois cursos: Alfabetização e Linguagem e Educação Matemática, analisamos apenas o curso de Alfabetização e Linguagem, devido o nosso objeto de pesquisa versar sobre a formação do professor alfabetizador no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita.

A decisão de investigar a influência dos referidos Programas na prática pedagógica de professores alfabetizadores alagoanos deu-se pelo fato de também ser professora alfabetizadora; de ter sido coordenadora e formadora/tutora de ambos os Programas, e reconhecer que eles, embora tenham sido criados como modelos de políticas de formação continuada para auxiliar os Estados e Municípios na implementação das suas próprias políticas, em Alagoas, se materializaram como “as políticas de formação continuada”, paliativas e desassociadas das metas do projeto pedagógico das escolas e das reais necessidades de aprendizagem dos seus professores. Além disso, em Alagoas, esses programas foram desenvolvidos por adesão dos professores e sem o devido monitoramento e avaliação das práticas desenvolvidas pelos participantes a partir da formação, implicando no desconhecimento dos seus resultados.

Nessa perspectiva, essa pesquisa responderá o questionamento “*Em que medida o PROFA e o Pró-Letramento influenciam o discurso e a prática de ensino da alfabetização de professores alfabetizadores alagoanos?*”

Para responder a este questionamento elaboramos, inicialmente, algumas hipóteses:

- O modelo de formação continuada implementado pelo PROFA e pelo Pró-Letramento influencia na melhoria da qualidade da prática de ensino da alfabetização?

- Há distanciamento entre a proposta teórico-metodológica do PROFA e do Pró-Letramento?
- Os programas PROFA e Pró-Letramento apresentam lacunas teórico-metodológicas?

Para delimitar o campo de estudo tomamos como categorias para coleta e análise dos dados o conceito de formação continuada; as concepções de ensino-aprendizagem; as concepções de alfabetização e a metodologia de ensino da alfabetização presentes nos Programas investigados e no imaginário pedagógico das professoras informantes.

Consideramos que esta pesquisa caracteriza-se como sendo interpretativa de caráter quantiquantitativo, focada na análise de conteúdos, visto que tomará como objeto de investigação os dados coletados a partir da análise documental, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, buscando identificar as convergências e divergências entre os resultados obtidos a partir dos referidos instrumentos. A pesquisa de campo foi realizada no período entre os anos de 2008 e 2009, e se deu em dois momentos. No primeiro momento contamos com a participação de 58 informantes das redes estadual e de algumas redes municipais de ensino (capital e interior), os quais responderam um questionário com 30 perguntas abertas e fechadas, organizadas em três grandes blocos. O primeiro tratando da formação inicial do professor alfabetizador; o segundo do processo de formação continuada do professor alfabetizador a partir do PROFA e do Pró-Letramento, e o terceiro versando sobre a influência da formação continuada na prática pedagógica.

No segundo momento, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, com aproximadamente 10% do total de informantes do primeiro momento, sendo estas originárias das duas redes de ensino e todas lotadas na capital, devido a proximidade e facilidade de deslocamento da pesquisadora.

A fundamentação teórica desta pesquisa, além de apresentar uma visão histórica da leitura e da alfabetização e a evolução das suas abordagens e métodos, é baseada nas concepções de ensino-aprendizagem interacionistas, originárias da teoria psicogenética de Jean Piaget e nas concepções sociointeracionistas,

originárias da teoria histórico-cultural, desenvolvida por alguns pesquisadores, dentre eles Vygotsky.

No primeiro capítulo – *Alfabetização: evolução e métodos* –, apresentamos um breve histórico da evolução da escrita e da leitura como um bem cultural da humanidade, seu caráter elitista e sua progressiva democratização. Neste capítulo, tratamos também da necessidade de sistematização de uma forma de ensinar a ler e escrever e do nascimento dos métodos de alfabetização que, durante a sua trajetória, estiveram, sempre, relacionados às diferentes concepções de leitura e escrita e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem dessas habilidades.

No segundo capítulo – *Construtivismo e alfabetização no Brasil* –, apresentamos as teorias que norteiam a prática de ensino da alfabetização brasileira nas últimas décadas, notadamente as teorias de base interacionista e sociointeracionista, defendidas por Piaget e Vygotsky e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, já que fundamentam os programas de formação continuada PROFA e Pró-Letramento, investigados pela pesquisa em pauta.

No terceiro capítulo – *A formação do professor alfabetizador brasileiro* – tratamos do conceito de formação inicial e continuada do professor alfabetizador brasileiro e, especialmente, das políticas públicas de formação continuada implementadas pelo Governo Federal nas últimas décadas, a exemplo do PROFA e do Pró-Letramento.

No quarto capítulo – *A pesquisa realizada* – apresentamos a metodologia utilizada para realização do estudo em tela, justificando a opção pela abordagem de pesquisa e pelos métodos utilizados para coleta de dados e respectiva análise. Apresentamos também as categorias que nortearam a realização da pesquisa.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, em que avaliamos a pesquisa como um todo, bem como sua possível contribuição para o desvelamento de algumas causas relacionadas ao problema que deu origem e inspiração a este trabalho: o fracasso escolar e o ensino da alfabetização.

Capítulo I

ALFABETIZAÇÃO: EVOLUÇÃO E MÉTODOS

Este capítulo aborda a questão da escrita e, principalmente, da leitura como bem cultural da humanidade, seu caráter elitista e sua progressiva democratização. Nesse processo, desponta a questão do método de ensino como sendo uma “exigência” da necessidade de democratização da leitura. Evidentemente, o ensino da leitura e da escrita sofreu, ao longo dos anos, as influências de várias correntes da Pedagogia e da Psicologia, até se chegar às abordagens construtivista e sociointeracionista.

1. A evolução da escrita como marco na história da humanidade

A evolução do ensino da alfabetização está diretamente relacionada à evolução das práticas da leitura e da escrita. Sabe-se que a língua escrita nasceu nos primórdios da civilização, primeiramente pela necessidade de registro de dados rudimentares da atividade agrícola, “evoluindo depois para os registros sobre os sistemas econômico-contábil, governamental e jurídico, as práticas médicas e religiosas e também sobre a educação” SILVEIRA (1999, p.16).

Inicialmente, era atribuída à leitura a função de traduzir os símbolos escritos por meio da fala, o que se costuma chamar de decodificação. Posteriormente, o ato de ler passou a ser mais complexo; ler passou a representar o significado, a compreensão das informações e idéias registradas através de qualquer forma de registro. Nesse sentido, a leitura é vista como toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento de outra pessoa, colocado a partir de determinada forma de escrita (CAGLIARI, 2007). Dessa forma, podemos afirmar que a função primordial da leitura é realizar o objetivo da escrita: comunicar idéias. Nesse contexto, faz-se necessário relacionar a evolução da escrita ao processo de ensino-aprendizagem dessa habilidade.

Antes de tratar da escolarização do processo de leitura e escritura, convém apreciar a evolução da escrita, desde a sua criação até os dias atuais, como uma verdadeira identidade cultural da humanidade, uma vez que os primeiros registros nasceram com o objetivo de preservar a memória, conforme Horcades (2004, p. 16)

A escrita possibilitou o acúmulo de conhecimento humano. Antes dela, tudo o que o homem aprendia durante sua vida morria com ele. Depois da invenção da escrita [,,] o conhecimento passou a se acumular e não se perder; assim, ao nascer, o homem tem a seu dispor toda a experiência e as descobertas dos seus antecessores.

Podemos ver que a escrita, desde a sua criação, nos inícios da civilização, assume a função de intermediadora das relações sociais, de instrumento de comunicação e interação sociocultural. Segundo Cagliari (2007), a evolução da escrita pode ser mapeada pontuando três grandes fases:

- a) Na primeira fase, intitulada pictórica, o homem desenhava nas paredes das cavernas figuras do seu cotidiano para documentar a sua existência e para lembrar acontecimentos. Nessa fase, a imagem era suficiente para comunicar a idéia; a combinação de sons era desnecessária.
- b) A segunda fase, intitulada ideográfica, representou a evolução e transformação das gravuras para representar idéias. A marca dessa transformação está representada pela criação de convenções. As letras do alfabeto, pela semelhança do seu formato às gravuras da época, é um exemplo dessa evolução. Nessa fase, já se fazia necessária a combinação entre grafias e sons para a construção de palavras e a comunicação de idéias. A criação do alfabeto anuncia, além da economia de caracteres, a chegada de uma nova era; o nascimento da escrita alfabética.
- c) Na fase alfabética, a escrita passou a ser totalmente convencionalizada. As letras, ainda consideradas ideogramas, perderam a sua função pictórica, passaram a exercer, a partir da convenção de gravuras em ideogramas (letras), a função fonética; a combinação total de sons para formulação de palavras e idéias.

Ao longo do tempo, a importância da língua escrita vai se ampliando à medida que assume, cada vez mais, a posição de substitutiva da língua oral. Conforme Bajar (2005, p. 25):

A primeira função da língua escrita, valorizada desde a origem, é a sua aptidão para substituir a língua oral em circunstâncias nas quais esta última deixa de ser operacional, em razão da ausência de um interlocutor no espaço e no tempo. Essa função substitutiva é reforçada pela invenção do alfabeto, que faz de uma o espelho da outra. A língua escrita permite transmitir numa situação diferida o que diriam oralmente os interlocutores na presença um do outro.

Como se pode observar, o alfabeto além de representar a redução do número de signos, foi um importante instrumento para a construção de um código escrito com duas articulações: a articulação gráfica, que representa a relação entre o signo e o significado; e a articulação oral, que representa a relação entre o grafema e o fonema.

Um dos grandes saltos de qualidade que a escrita alfabética representa em relação a escrita ideográfica é a economia de signos; a escrita alfabética, constituída por cerca de 30 signos, em detrimento da escrita ideográfica constituída por milhares de signos.

Podemos constatar ainda que, no desenvolvimento da escrita, o homem substituiu a representação visual pela sonora. O sinal se libertou do objeto e a linguagem escrita adquiriu a sua verdadeira função social: comunicar. Nesse momento, a comunicação entre os humanos tornou-se possível através de outro tipo de linguagem, por eles mesmos criada, ao longo do tempo, a partir de convenções. Assim, nasceu e desenvolveu-se a linguagem escrita.

No entanto, no início de sua criação, a língua escrita era considerada como língua secundária, conseqüência da língua oral, e esta era defendida como primeira e mais importante língua por diversos teóricos a, exemplo de Saussure (2006, pp. 34-35):

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto lingüístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. [...] Acabamos por esquecer que

aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

Ainda refletindo sobre a relação existente entre a língua falada e a língua escrita, podemos considerar que há uma preocupação dos pesquisadores em zelar pelo caráter de língua-mãe que a língua oral exerce sobre as demais formas de representação das idéias. Segundo Blanche-Beveniste e Jeanjean (1987) citados por Dolz & Schneuwly (2007, p. 163)

[...] a escrita está longe de representar uma “réplica exata” do oral. A escrita vista como sistema de notação da linguagem oral adquire um caráter incompleto e inexato. A transcrição do oral, que anota o fluxo do oral por meio de unidades descontínuas, coloca uma série de problemas para aqueles que têm que dar conta de aspectos ligados às dimensões prosódicas; as convenções gráficas impõem uma ordem num domínio cujos mecanismos são complexos e ainda mal conhecidos.

A partir destas premissas, podemos inferir que a língua escrita não pode ser considerada o resultado de um simples exercício de transcrição, pois não chega a transcrever todas as particularidades sonoras da língua oral e que a decifração é suficiente apenas para juntar as letras e fonemas, culminando na oralização da palavra, mas não para a identificação do sentido dela. Dessa forma, devemos levar em consideração o fato de que a escrita alfabética transcreve o fonema e não sua realização fonética, assim como também transcreve, no ato da leitura, através da pontuação, parte da entonação da voz, mas não a sua totalidade. Para tanto, é preciso reconhecer e utilizar outros instrumentos/procedimentos, além da oralização da palavra, para saber o que ela significa num determinado texto e/ou contexto.

Isto posto, é necessário discorrer sobre o conceito de leitura, uma vez que ela nasceu para cumprir o objetivo da escrita e a decodificação constitui-se como um dos procedimentos iniciais do ato de ler.

Assim sendo, ao longo do tempo, o conceito de leitura sofreu alterações; inicialmente, na fase pictográfica, bastava-se entender o que as gravuras, individualizadas, representavam; posteriormente, na fase ideográfica, o processo começou a se complexificar pela associação/junção de gravuras para representar idéias, era necessário associar as idéias representadas pelas gravuras individualizadas para se compreender o que, juntas, significavam; e, finalmente, na fase alfabética, foram criadas as convenções para facilitar a compreensão do que os

signos/letras juntos representavam, possibilitando a formação de diferentes palavras repletas de significados.

Com o desenvolvimento da sociedade, a demanda pela competência leitora se ampliou; tornou-se cada vez mais necessário saber o significado dos diferentes textos escritos, não sendo mais suficiente a oralização mecânica das palavras, mas sim o entendimento do sentido do texto; a sua compreensão.

Assim, a realização da leitura, na perspectiva de compreensão/interpretação, é um processo complexo que envolve elementos para além do código escrito, e só poderá acontecer, efetivamente, a partir da significação; este processo recebe o nome de leitura significativa.

Segundo Smith (1998), leitura significativa é uma atividade cognitiva que considera as novas informações e as anteriormente armazenadas pelo cérebro como elemento fundamental à resolução de problemas. Neste processo, os olhos não são, individualmente, responsáveis pelo ato de ler. Este ato constitui-se numa atividade realizada por um processo dinâmico entre os olhos e o cérebro que envolve três fatores determinantes: o texto impresso que é visto pelos olhos; o propósito da leitura, e o conhecimento prévio do leitor.

Os olhos identificam e selecionam os caracteres a partir dos comandos emitidos pelo cérebro, construindo sentido simultaneamente a partir do propósito da leitura e do encontro com os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, os conhecimentos prévios assumem papel indispensável à realização da leitura, conforme Silveira (2005, pp.81-83), conhecimento prévio é

[...] o conjunto de conhecimentos necessários à leitura significativa, quais sejam: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O primeiro é essencial para as tarefas de processamento, que incluem o reconhecimento instantâneo das palavras e a segmentação ou fatiamento das frases. O conhecimento lingüístico inclui, portanto, o conhecimento do léxico e da sintaxe da língua. O conhecimento textual, por sua vez, ajuda o leitor a fazer predições, pois as expectativas do leitor têm a ver com o tipo de texto que ele está lendo [...] No terceiro tipo de conhecimento necessário à compreensão de textos escritos – o conhecimento de mundo –, podendo distinguir ainda dois tipos de conhecimento: a) o conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido de maneira formal ou de maneira informal e, b) o conhecimento de assuntos, situações e eventos típicos da cultura, cujo armazenamento na memória permanente se dá de forma estruturada e parcial porque guarda o que é mais genérico e previsível das situações [...]

Fica evidenciado que, para realizar a leitura com compreensão, não basta utilizar apenas a decodificação – transformar signos escritos em sons –, este é apenas um dos procedimentos que o cérebro utiliza; ele aciona automaticamente diferentes estratégias cognitivas¹ (predição, seleção, inferência, confirmação e correção) e metacognitivas² como recurso para construir significado e assim poder realizar a leitura fluente.

Diante do exposto, acreditamos que as referidas estratégias de leitura não são ensináveis, mas se pode organizar o ensino da leitura possibilitando ao aluno condições para desenvolvê-las. É nesta perspectiva que Goodman citado por Silveira (2005, p.28) afirma:

A leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém, produtivas pistas necessárias para dar solução correta às adivinhações desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

Portanto, leitura significativa é, necessariamente, compreensão, e a aprendizagem dela é uma prática social, uma vez que o ato de ler se configura na busca de respostas para um objetivo, o cumprimento de um propósito comunicativo. Essa prática social da leitura desenvolve-se ao longo do tempo, passando por três modalidades: leitura silenciosa, leitura em voz alta e leitura expressiva.

2. Modalidades de leitura

Até o século IV, a leitura silenciosa era considerada uma anomalia, mas, uma série de transformações aconteceu ao longo da história. Estas transformações foram norteadas pelas necessidades humanas e pelas necessidades do mercado, modificando também o comportamento dos leitores.

¹ As estratégias cognitivas relacionam-se aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor (SILVEIRA, 2005).

² As estratégias metacognitiva relacionam-se aos princípios que regem a desautomatização consciente do processo, ou seja, das estratégias cognitivas. Funcionam como recurso para controle da compreensão (SILVEIRA, 2005).

Inicialmente, a escrita era feita em papiro e o seu manuseio era cilíndrico, dificultando a visualização do texto. Mas, ainda no século IV, aconteceu a invenção do “codex”, formado por folhas costuradas entre si pela borda, que podiam ser viradas. Este suporte permitia que o olho percorresse o texto como um todo e com maior liberdade (BAJARD, 2005).

É apenas a partir do século XVI que a mudança na postura do leitor se intensifica. Isso se dá por conta do nascimento da imprensa e pela multiplicação da quantidade de livros. Essa mudança foi conflituosa pelo fato de a Bíblia ser o primeiro livro e o catolicismo ser a religião hegemônica naquele momento histórico, proibindo a sua leitura pela população em geral. No século XVII, ocorreu a multiplicação das publicações de pequenos livros de ampla circulação, destinados, em sua maior parte, às camadas populares. Foi apenas no século XVIII que ocorreram dois fatos que intensificaram ainda mais a mudança no comportamento do leitor: a ampliação do número de bibliotecas públicas e a ampliação do número de alfabetizados (BAJARD, op cit).

Nesse momento, a emissão vocal esteve no centro do debate sobre a leitura, mas se pode dizer que, da decifração à leitura expressiva, a compreensão sofreu uma reviravolta em relação à emissão sonora: se outrora era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som.

Há, portanto, duas atividades distintas: de um lado a leitura silenciosa, que é individual, associada à compreensão do texto, a construção do sentido e do outro a leitura em voz alta, associada à emissão vocal, oralização ou à transmissão do texto, que é essencialmente coletivo.

No entanto, ao longo do tempo, o conceito de leitura em voz alta vai se modificando, uma vez que é influenciado pelos modos de produção e pela transformação da sociedade. Nesse sentido, segundo Bajard (2005), a efetivação adequada deste modelo de leitura passa por três etapas distintas, consideradas como níveis de aperfeiçoamento. São elas:

- a) Ruminação – trabalho de vocalização e memorização dos textos, para depois resgatá-los da memória e processar o seu entendimento. Nesse processo de

ruminação não importava o tempo em que se dava o entendimento do texto, o importante era saber armazená-lo na memória.

b) Decifração – correspondência entre o escrito e o oral que se dá a partir da relação entre as letras e os sons. Nesse momento, a compreensão ainda não faz parte do ato de leitura, ela só acontece após a transposição dos signos escritos em signos vocais. A decifração permite que o texto se revista de sentido a cada vez que passa pela boca.

c) Transmissão – Recitação dos textos que foram aprendidos de cor. A transmissão do texto se dava paralelamente à atividade de ruminação e decifração, uma vez que não se “lia” apenas para si, mas também para o outro.

Dessa forma, decifração e leitura em voz alta não são duas emissões sonoras de natureza distinta; a segunda é o aperfeiçoamento da primeira. Para tanto, para se efetivar adequadamente a comunicação da leitura, seria necessário o seguinte processo: inicialmente a transformação dos signos escritos em sons – decifração –, em seguida a emissão sonora do texto – leitura corrente –, e, por fim, a leitura com compreensão – comunicação da leitura ou leitura expressiva.

A leitura expressiva é uma atividade complexa, uma vez que mobiliza, ao mesmo tempo, duas habilidades muito diferentes – a leitura e a dicção, ou seja, a comunicação. Embora seja complexa é uma atividade que comunica emoção e pode desenvolver o gosto de ler, pois é partilhável, envolve convivência. Como diz Bajard (2005, p.52):

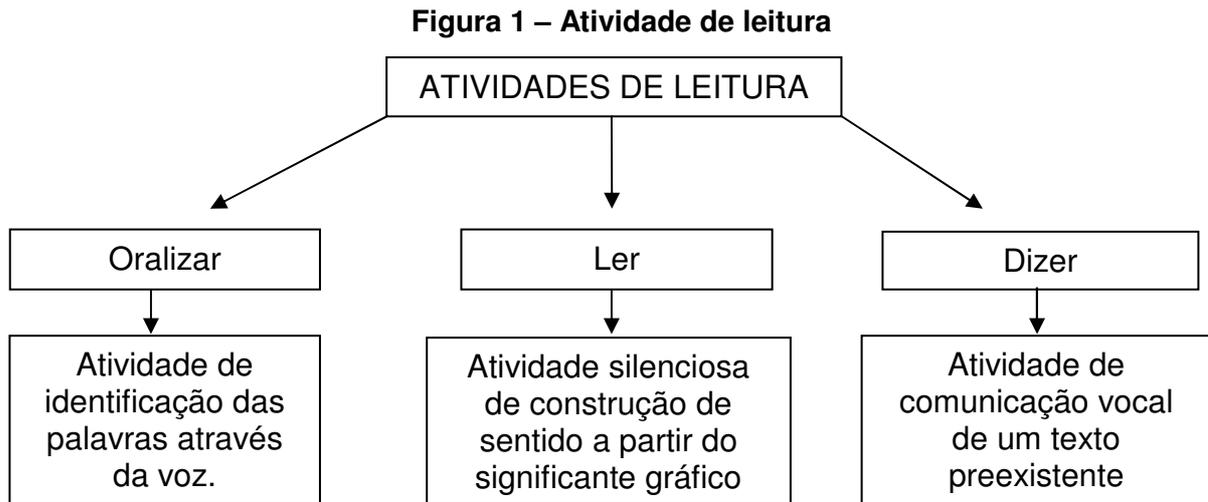
A voz e o gesto transformam os significantes audiovisuais vinculados a diversas linguagens. O texto estendido sobre a página (morto?) passa a ser carregado de corporeidade (vivo?). Não seria essa transformação que o ator imprime ao texto escrito quando, através do jogo teatral, sua vitalidade torna-se responsável pela vida do texto transmitido?

Não se trata de transformar a escola em palco de teatro, mas de fazê-la abandonar a monotonia e assumir uma prática de leitura contagiante, capaz de seduzir os aprendentes.

Considerando o exposto, podemos inferir que a evolução histórica das práticas de leitura, bem como de suas diferentes representações, evidencia duas concepções de leituras antagônicas: uma identificada como atividade basicamente

de recepção, de construção de sentido, de compreensão – leitura silenciosa –, e a outra identificada como atividade de emissão, de transmissão – leitura em voz alta. Estas concepções anunciam a diferença entre oralizar, ler e dizer.

Objetivando evitar confusões e ambigüidades quanto às concepções e atividades de leitura apresentadas, sequencializamos as terminologias identificadas como adequadas às referidas concepções, conforme mapa conceitual abaixo.



Podemos observar que ler e dizer são atividades diferentes e cada uma não pressupõe a presença da outra. Assim sendo, é preciso identificar o que distingue o ato de ler do ato de dizer, pois não saber dizer nem sempre está relacionado a um domínio insuficiente da leitura, à incompreensão. Esta atividade também depende do contexto, do perfil do receptor e, principalmente, do perfil do comunicador; ele pode ser bom leitor e, por diversas razões, mau emissor. Portanto, reduzir a “leitura em voz alta” a um meio de avaliação significa retirar dessa atividade toda motivação comunicativa, além de dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora. Conforme explicita Kleiman (2008, p.152)

[...] as práticas mais comumente usadas na sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão. Uma dessas práticas é a leitura avaliação, em que se utiliza a leitura em voz em alta para avaliar a capacidade de compreensão da criança. É preciso ver no processo escolar, avaliar se aluno está desenvolvendo adequadamente suas habilidades de leitura, mas para isso devemos saber exatamente o que vamos avaliar, e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola proponha-se a formar leitores plenos, a partir da efetivação de práticas de leitura que contemplem a função social da escrita nos seus diversos propósitos comunicativos e não a realize com o propósito de controle. Para tanto, o que a escola deve fazer é:

Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse, e quais serão mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade, ou como o que já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode contribuir para a compreensão do texto... Ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler (BRASIL, 2001: M2UET3, p.18).

O que se propõe para formar leitores competentes é a substituição de situações artificiais por outras mais reais, visto que não é a escola quem decide qual o momento que o sujeito irá interagir com a leitura e a escrita, quem decide é a vida. Esse encontro pode-se dar mais cedo ou mais tarde, dependendo do contexto em que o sujeito está situado. Entretanto, é pertinente ressaltar também que, quanto mais cedo esse sujeito tiver acesso à escrita, através dos seus diferentes portadores de texto, gêneros textuais e das suas diferentes modalidades de leitura, ele terá também maiores possibilidades de ampliar o seu universo cultural.

Como ações que contribuem para o desenvolvimento da atividade de leitura em voz alta, temos o ato de contar histórias para as crianças que se configura como um dos primeiros encontros delas com a escrita. Esse encontro deve ser o mais prazeroso possível para garantir o desejo de continuar explorando a escrita, principalmente o livro, através dos diferentes órgãos dos sentidos.

Nesse contexto, a escola, principalmente a pública, pode reduzir a desigualdade que existe entre as crianças que não são provenientes de contextos letrados, a partir da implementação de práticas significativas de leitura, a exemplo das atividades permanentes³ que se repetem de forma sistemática e previsível, semanalmente, oferecendo a oportunidade de contato intenso com vários tipos e gêneros textuais. São atividades que podem ser consideradas permanentes: leitura feita pelo professor; leitura compartilhada; rodas de leitura.

³ Essas atividades permanentes são recomendadas pelo PROFA – Módulo II, Unidade especial, texto 3 (BRASIL, 2001).

Podemos falar em ensinar a partir de dois sentidos, um fazendo com que alguém aprenda algo e o outro, mostrando como se faz algo. A idéia de ensinar a leitura dessa última forma seria mostrar à criança de que maneira nós, adultos, a utilizamos; do mesmo modo como lhe mostramos de que maneira usamos a linguagem oral (LERNER *apud* BRASIL, 2001). Diante do exposto, fica evidente que, ao ler para os alunos, o professor “ensina” como se faz para ler.

Tomando como parâmetro todas as discussões realizadas, podemos afirmar que a formação do leitor proficiente⁴ deve-se dá a partir de duas modalidades de leitura: leitura silenciosa, que possibilita a compreensão a partir da reflexão individual acerca dos diferentes aspectos da linguagem escrita, para assim construir o sentido, e a leitura comunicativa, configurada no ato de dizer, que possibilita o encontro coletivo com o texto a partir das diferentes formas de tradução oral. A prática de compartilhar a leitura constitui-se como uma prática de democratização do acesso ao texto escrito.

3. Democratização da leitura e da escrita

Conforme já foi dito, na antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente, a arte da oratória era a base dos ensinamentos; era através do diálogo que os mestres ensinavam os seus aprendizes. Nesse momento, os textos eram registrados em placas de argila, volumens, rolos de papiro tornando-se difícil a publicação e divulgação das obras escritas. No entanto, apesar das limitações relacionadas aos suportes e aos processos de disseminação do ato de ler e de escrever, estes eram restritos a poucos privilegiados. Isto ocorria também por decisões políticas.

Ao discorrermos sobre a história das civilizações, podemos perceber que na Grécia, a leitura e a escrita restringia-se aos filósofos e aristocratas. Isto também ocorria na Idade Média, em que uma minoria era alfabetizada; as igrejas, os mosteiros e as abadias eram os únicos centros da cultura letrada. Segundo Bajard (2005), a prática da leitura, nesse momento, era feita de forma coletiva, de modo a permitir aos fiéis uma compreensão homogênea do sentido do texto. Assim sendo,

⁴ Chamamos de leitor proficiente o sujeito que já desenvolveu as habilidades básicas de leitura e já escolhe e faz uso da leitura a partir das suas necessidades e propósitos comunicativos.

podemos verificar que, o ato de ler e escrever esteve, durante muito tempo, sob o comando da igreja.

Esse monopólio começou a se desfazer em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras, que provocou o crescimento das zonas urbanas. Nesse momento, a igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre as pessoas e, especialmente, sobre o ensino da leitura e da escrita, que ultrapassou os seus muros e chegou também ao alcance dos leigos.

Vale ressaltar que, embora as atividades manufatureiras tenham contribuído muito para o início da expansão da leitura e da escrita, é apenas a partir do século XVI, com a criação da imprensa e a reprodução da literatura (inicialmente com objetivos também comerciais) que essa prática começou, de fato, a ser expandida; deixou de ser um ato coletivo, realizado a partir da transmissão/oralização do texto e passou a ser um ato individual.

Com a criação da imprensa, a escrita passou a ser um produto e a leitura passou a ser uma atividade necessária ao mercado; dependia-se da sua expansão para que o objetivo da imprensa fosse cumprido. Nesse contexto, o ensino da leitura se transformou em objeto de discussão no mercado da escrita.

É necessário ressaltar que, além da criação da imprensa, dois grandes movimentos também impulsionaram o livre acesso à leitura, como: a Reforma Protestante, que defendia a interpretação dos textos bíblicos a partir da liberdade individual do fiel, e o Iluminismo, movimento em que os filósofos reivindicavam a liberdade individual dos sujeitos e questionavam a pretensão da igreja de governar as consciências. No entanto, é apenas no século XVIII, com as reivindicações dos iluministas, que a dimensão pessoal da leitura passa a ser reconhecida e intensificada. “Os filósofos reivindicavam a liberdade individual e questionavam a pretensão da igreja de governar as consciências. O desenvolvimento da idéia de indivíduo traz como resultado a mudança da relação com o livro” (BAJARD, 2005, p.39).

Nesse momento, já não se poderia negar que a democratização do ato de ler era uma necessidade, visto que, além da demanda político-filosófica, havia também a demanda econômica que, pressionada pela lei do mercado, exigia sujeitos mais instruídos. Dessa forma, a implantação de escolas públicas passou a

aumentar gradativamente e, conseqüentemente, a democratização da leitura e da escrita.

Como se pode perceber, as mudanças sócio-político-econômicas provocaram a criação de novas práticas culturais, que reunidas, respondem às questões colocadas pelas novas circunstâncias, ou pelas exigências de cada contexto social.

4. Institucionalização do ensino das primeiras letras

Segundo Barbosa (1994), a prática escolarizada da alfabetização⁵ nasceu na França, no final do século XVIII como cumprimento de uma das metas da Revolução Francesa na área da educação: estabelecer a democratização da escola pública, com ênfase no ensino dos usos da língua escrita. Assim, a democratização dos usos da escrita se deu por uma necessidade do contexto vigente; a sociedade exigia, naquele momento, cidadãos produtivos e alfabetizados (BARBOSA, 1994). A partir da segunda metade do século XX, a sociedade exige cidadãos produtivos e letrados; noutras palavras, para exercer de fato a cidadania, os indivíduos devem ser não somente alfabetizados, mas também letrados. Ser letrado, conforme Soares (2008) é saber fazer uso das diferentes funções sociais da língua escrita.

Segundo Barbosa (1994), até o momento da Revolução Francesa, defendia-se a idéia de que a aprendizagem da leitura se sobrepunha à aprendizagem da escrita. Acreditava-se que se aprendia a escrever, lendo. Assim sendo, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever e para isto acontecer era necessário alguns anos de instrução, através do ensino individualizado.

Atualmente, defende-se que os dois processos, tanto de ensino quanto de aprendizagem do processo de leitura e do processo de escrita, acontecem paralelamente. É nesse jogo entre a continuidade e a descontinuidade que a alfabetização – processo de ensino-aprendizagem sistematizado da leitura e escrita – tornou-se, ao longo do tempo, o fundamento da escola básica, cujo desafio maior é encontrar uma forma mais adequada para que todos aprendam; esta discussão tem sido chamada de metodologia de ensino da alfabetização.

⁵ O termo “alfabetização” refere-se ao processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

5. Métodos de alfabetização

A discussão sobre qual método é mais adequado para o ensino da leitura e da escrita é secular; coincide com a história da criação da própria escrita, uma vez que se trata de um conhecimento sistematizado por alguém, a partir de uma necessidade social, num determinado momento histórico. Este conhecimento precisava ser transmitido e disseminado entre as gerações; inicialmente para poucos, especialmente para os que constituíam a classe dominante; posteriormente, para algum componente da família e, por último, a partir da criação da imprensa e da escola, para a população em geral.

Com base em Barbosa (1994) e Mortatti (2000), podemos dividir a história da alfabetização no Ocidente, em quatro grandes tendências. A primeira vai da Antiguidade até meados do século XVIII e foi marcada pelo uso exclusivo dos métodos de marcha sintética, que compreendem o processo da leitura como um esquema somatório: letra → fonema → sílaba → palavra → frase → texto.

Os métodos de marcha sintética utilizam o seguinte procedimento para a execução do ensino da leitura: inicialmente, o aprendiz memoriza as letras do alfabeto, independente do seu valor fonético e grafia; aprende repetindo em coro, sequenciadamente e em ordem alfabética; em seguida, memoriza as sílabas simples, também chamadas sílabas canônicas para ler e escrever as palavras mais simples (monossílabas e dissílabas); e, posteriormente, memoriza as sílabas consideradas complexas, aquelas constituídas por mais de duas letras para ler as palavras maiores, as consideradas mais difíceis e, por fim, as frases e textos.

Segundo Mortatti (2000), esses métodos de marcha sintética foram intitulados:

- a) Método da Soletração ou Alfabético, que propõe o ensino inicial da leitura e da escrita pela apresentação/memorização das letras e de seus respectivos nomes por meio da repetição, do treino. Após a memorização de todas as letras do alfabeto, ensina-se a formação das sílabas a partir da união entre as vogais e consoantes e, por fim, ensina-se a união entre as sílabas para

formar palavras; depois de conhecer várias palavras ensina-se a união entre elas para formar frases e, por fim, lê-se e escrevem-se textos⁶.

- b) Método Fônico, que parte dos sons correspondentes às letras, sem enfatizar, inicialmente, os seus respectivos nomes. Para facilitar a aprendizagem, associa-se o sentido do som às vozes onomatopéicas. Ex.: O som da letra “z” associa-se ao zumbido da abelha (zzzzzzzzzz). Após aprender o som e relacionar este som ao desenho da letra é hora de ensinar a formar sílabas; memorizadas as sílabas, forma-se palavras a partir destas, frases e textos.
- c) Método da Silabação ou Silábico, que parte da emissão de sons através das sílabas, ou das famílias silábicas, mantendo sempre a ordem crescente de dificuldades. Posteriormente ao ensino das famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinam-se frases isoladas ou agrupadas, objetivando a preparação para a leitura e a escrita de textos.

Nesse momento histórico, de criação dos métodos sintéticos, a oratória era muito valorizada, por isso um dos objetivos do ensino da leitura era melhorá-la. Dessa forma, o ato de ler era, predominantemente, um exercício de dicção, que visava eliminar as falhas da língua oral. Somente após o domínio da leitura (decodificação)⁷, iniciava-se o ensino e aprendizagem da escrita (codificação)⁸.

A segunda tendência foi marcada pelo nascimento dos métodos de marcha analítica ou global, que se instala a partir do final do século XVIII e predominou até o início do século XX, como oposição teórica ao método sintético.

Os precursores do método analítico consideravam como ponto de partida para o ensino da leitura a seguinte sequência: palavra → frase → texto. A ênfase desse método está no reconhecimento do significado da “palavra-chave”, que deve ser originada do ambiente vivencial do aprendiz. A partir do reconhecimento da palavra como unidade de sentido, decompõe-se a referida palavra objetivando conhecer os elementos que fazem parte da sua constituição. E, paralelamente à decomposição dessas palavras, aprende-se também a escrevê-las. Somente quando o aprendiz

⁶ A esse tipo de construção dá-se o nome de pseudo-texto, ou seja, textos descontextualizados, criados para ensinar a correspondência grafo-fônica.

⁷ Processo de decifração de palavras a partir da compreensão do sistema de escrita alfabética.

⁸ Processo de construção de palavras utilizando o sistema de escrita alfabética.

reconhece um certo número dessas palavras é que estará apto a começar a ler e escrever frases, constituídas com as mesmas palavras trabalhadas anteriormente.

Segundo Mortatti (2004), os métodos de marcha analítica são intitulados de:

- a) Método da palavração – inicia-se a partir da exploração do significado de uma palavra, do que ela representa. Para melhor compreensão e contato com a palavra a ser estudada – palavra chave – mostra-se o objeto a que ela representa afixando nele uma tarja constando o seu nome. A partir dessa compreensão decompõe-se a referida palavra em sílabas e, por fim, criam-se outras palavras com as sílabas construídas a partir da palavra anterior;
- b) Método da sentencição – inicia-se pela apresentação de uma sentença (conjunto de palavras que mantém unidade de sentido entre elas); o que, utilizando-se a linguagem da gramática, também se pode chamar de frase ou oração. Após, decompõe-se a referida sentença em palavras e, por último, em sílabas;
- c) Método do texto – consiste na apresentação/leitura de um texto, após discussão e identificação do seu sentido, identifica-se uma frase e dá-se a ela destaque; posteriormente toma-se uma palavra da referida frase para decompô-la em sílabas; por fim, formam-se novas palavras e volta-se ao processo inicial com novo texto.
- d) Método eclético – este método nasce após a década de 1920, insatisfeitos com os resultados obtidos com o ensino inicial da leitura e da escrita, a partir dos métodos analítico ou sintético, muitos professores já tomavam a decisão de juntar aspectos que consideravam eficazes de um método e do outro, criando assim um novo método de alfabetização, o método intitulado eclético. A base deste método é a sílaba, considerando indispensável investir na compreensão da estrutura da língua.

Apesar de o método analítico propor o estudo de “palavras-chave”, tanto ele quanto o método sintético utilizam o processamento ascendente de leitura, ou seja, o leitor parte do reconhecimento das letras e palavras, para chegar à compreensão do texto. O processamento de leitura ascendente (*bottom up*) indica, como princípio básico para o ensino da leitura, a idéia da dificuldade crescente, ou seja, da

informação visual e da compreensão dos aspectos mais simples do texto para os mais complexos. Conforme afirma Silveira, (2005, p. 26):

O processamento ascendente (*bottom up*), também chamado de processamento de nível inferior ou baixo, é uma atividade mental em que o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (informação gráfica – palavra ou grupo de palavras) para depois de examinada essa informação, integrá-la à totalidade da frase e, daí, num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão.

Para alguns autores, a exemplo de Gómez (2001), a concepção de ensino-aprendizagem assumida pelas duas tendências apresentadas está baseada na teoria behaviorista, visto que o aprendiz está sujeito a uma metodologia de ensino que desconsidera a sua subjetividade, considera os procedimentos de ensino adotados ideais para “todos” aprenderem, sendo o condicionamento o principal instrumento para a aprendizagem. É uma teoria que reduz e simplifica a complexidade e a subjetividade do processo de aprendizagem num sentido amplo.

Para o citado autor, essa teoria apresenta debilidade, uma vez que propõe o condicionamento como pressuposto explicativo e normativo. Seus pressupostos só poderão ser validados quando a dinâmica interna do organismo do sujeito for tão simples e linear que possa ser explicada como simples via de transição. Fica claro que quando o organismo se complexifica e organiza o psiquismo infantil, a aprendizagem já não pode ser entendida como uma simples relação de entradas e saídas (Gómez, 2001).

A terceira tendência instala-se a partir do início do século XX com a criação do método ideovisual que, no Brasil, vai até a década de 80. Neste período, Ovide Decroly ultrapassa a batalha entre os métodos sintético e analítico, questionando a obrigatoriedade da correspondência entre som e grafia, ou seja, a idéia de que se aprende a ler analisando a escrita. A ênfase, nesse momento, recai sobre a compreensão da leitura do texto; no uso da escrita. Para melhor identificar o percurso de ensino-aprendizagem proposto pelo método ideovisual, faz-se necessário apresentar suas características básicas: 1) reconhecimento global de frases significativas para a criança; 2) ênfase na compreensão da leitura do texto e não mais na decodificação; e 3) uso da escrita (BARBOSA, 1994).

Como podemos observar, inicia-se nesse momento, uma grande revolução no campo do ensino das primeiras letras, pois defende-se a idéia de que a escrita deve assumir sua função de comunicação, dispensando a análise excessiva e abstrata da língua, até que a criança demonstre interesse nessa análise.

O método ideovisual faz opção pelo princípio da dificuldade decrescente; da compreensão do sentido do texto para a análise das suas partes constitutivas, ou seja, dos aspectos mais complexos do texto para os mais simples, como propõe o modelo de processamento de leitura descendente (*top-down*), defendido por Goodman (1987)⁹.

A quarta tendência se instala, no Brasil, ainda no século XX, a partir dos anos 80, com a publicação da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). As referidas pesquisadoras utilizaram os pressupostos teóricos construtivistas e interacionistas defendidos por Jean Piaget e Vigotsky para fundamentarem a sua teoria, contestando as concepções de ensino da leitura e da escrita até então utilizadas; as autoras consideravam as concepções anteriores mecanicistas e descontextualizadas.

A ênfase, nesse momento, desloca-se do ato de ensinar para o ato de aprender, pois a aquisição da linguagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento da inteligência e isto acontece em diferentes estágios, a partir da interação com o objeto, numa dinâmica de assimilação, acomodação e equilíbrio (PIAGET, 1978).

Gómez (2001) corrobora as idéias de Piaget em relação à construção do conhecimento, concordando com o mestre genebrino que o conhecimento válido é aquele que cada indivíduo constrói na interação com o meio e não aquele que é incorporado por mera imitação ou assunção irrefletida.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo é capaz de construir o seu próprio conhecimento, através da interação com o objeto é que Ferreiro e Teberosky (1985) consideram importante, para a aprendizagem da leitura e da escrita, estimular os aspectos motores, cognitivos e afetivos, desde que sejam vinculados à realidade do sujeito, ao seu contexto sócio-cultural.

⁹ Kenneth Goodman (1976) defende um modelo de leitura baseado no processamento ascendente, conhecido "leitura como jogo psicolingüístico de adivinhação". Segundo este modelo, o leitor proficiente não depende das unidades baixas (letras, sílabas) para ler e compreender textos.

Dessa forma, antes de organizar uma estratégia de ensino, o professor alfabetizador deve conhecer como os alunos aprendem a ler e escrever; os níveis de conceitualização da escrita pelos quais passam e as hipóteses que elaboram sobre a própria escrita para construir este conhecimento. Assim, o conhecimento/identificação dos níveis de conceitualização da escrita, além de indicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, indica também um caminho para o planejamento das intervenções pedagógicas, facilitando o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem (FERREIRO, 1994).

Os referidos níveis de conceitualização da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), estão organizados em três grandes estágios, são eles:

- Primeiro estágio: momento em que o aprendiz faz a diferenciação entre os símbolos, identifica a diferença entre o icônico e o não icônico, percebendo que para representar o nome dos objetos utilizam-se letras e não desenhos.

Ex:  (caderno)¹⁰

- Segundo estágio: momento em que o aprendiz elabora duas grandes hipóteses:
 - hipótese da quantidade mínima, em que o aluno não considera legíveis palavras com menos de três letras, como rã, pá e pé.
 - hipótese da qualidade, em que o aprendiz não admite como legíveis palavras com uma sequência de letras iguais, como banana, mamão e mamãe.
- Terceiro estágio: momento em que o aprendiz percebe, com clareza, a relação existente entre a pauta sonora e a pauta escrita, elaborando três grandes hipóteses sobre a escrita convencional das palavras:
 - hipótese silábica, onde representa uma sílaba por uma letra.

Ex.: Silábico sem valor sonoro convencional:  (lapiseira)

Silábico com valor sonoro convencional de vogal:  (caderno)

¹⁰ Todos os exemplos de escrita deste texto são de ex-alunos da professora alfabetizadora Ana Márcia Cardoso Ferreira e encontram-se no “Caderno de Orientações Pedagógicas” do Projeto de Laboratórios Pedagógicos - LAP, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE.

Silábico com valor sonoro convencional de consoante: **BRS** (borracha)

Silábico com valor sonoro convencional misto (vogal+consoante): **ORA**
(borracha)

- hipótese silábico-alfabética, onde há um grande conflito em relação a escrita das palavras; o aprendiz já percebe que para a escrita das palavras não basta uma letra por sílaba, consegue formar algumas sílabas completas, principalmente as canônicas (consoante + vogal), mas ainda representa sílabas através de letras. Isto pode ocorrer no início, meio ou final da palavra.

Ex.: **LPIZ LA** (lapiseira)

- hipótese alfabética, momento em que o aprendiz compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética; já escreve convencionalmente, embora ainda cometendo alguns erros de ordem ortográfica, pelo fato de ainda não conhecer diversas convenções gramaticais.

Ex: **LAPISELA** (lapiseira)

Essa teoria que permite identificar as hipóteses que o indivíduo elabora ao tentar escrever se relaciona diretamente com a abordagem da construção do conhecimento, denominada construtivismo, que defende a aprendizagem a partir de diferentes estágios definidos por Piaget (1959) como pré-operatório, operatório concreto e estágio das operações formais, que serão abordados no próximo capítulo.

A abordagem construtivista refere-se ao processo de construção da aprendizagem, que identifica o sujeito dessa aprendizagem como alguém que conhece, e que o conhecimento é algo construído pela ação desse sujeito. Assim sendo, os “erros” cometidos podem ser considerados erros construtivos, que apontam a real situação de aprendizagem de cada sujeito; as hipóteses que está elaborando em relação ao sistema de escrita. Esses “erros” servem como elemento orientador da prática pedagógica, visto que a intervenção do professor deve ser uma ação intencional e planejada, que leve o aluno a refletir sobre os aspectos necessários à compreensão do sistema da escrita alfabética e, conseqüentemente, à construção do novo conhecimento.

Embora Emília Ferreiro tenha proporcionado aos alfabetizadores importantes reflexões acerca da aprendizagem da língua escrita, através da teoria da Psicogênese da língua escrita, não propôs nenhum método de ensino da alfabetização. A bem da verdade, a sua teoria indica os processos pelos quais, supostamente, o aprendiz passa em relação à aprendizagem inicial da língua materna. Assim sendo, identificar uma metodologia de ensino da língua escrita pautada nos princípios da *Psicogênese da Língua Escrita* tem sido uma tarefa (e grande desafio) para os teóricos da psicolingüística, da lingüística aplicada, das didáticas etc.

Podemos considerar que uma quinta tendência se instala no Brasil por volta dos anos 90, momento em que foi incorporado à prática de ensino da leitura e da escrita o conceito de letramento. Esta discussão teve como precursoras Magda Soares, com a publicação da obra *Letramento: um tema em três gêneros*; Ângela Kleiman, com a obra *Os significados do letramento*; Roxane Rojo, com a obra *Alfabetização e letramento*; entre outros. As referidas autoras defendem o uso da função social da escrita na escola a partir do uso da função comunicativa dos diferentes gêneros textuais, para tornar os eventos e práticas de leitura e escrita escolares significativos e contextualizados.

Paralelamente às discussões sobre o uso da função social dos textos orais e escritos, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, entre outros, lideram uma discussão que ultrapassa os gêneros textuais, discutindo o conceito de “letramentos”¹¹. Esses teóricos tomam como referência, para a ampliação do conceito de letramento, a riqueza e a importância das diferentes culturas e vivências dos sujeitos que constituem a escola. Dessa forma, indicam a existência de diferentes tipos de letramentos: letramento social, letramento escolar, letramento digital, entre outros.

6. Alfabetização brasileira na atualidade

Conforme podemos constatar, a prática de ensino da alfabetização tem passado, desde a sua institucionalização, por profundas transformações. Na atualidade, devemos observar que as perspectivas teóricas interacionista e

¹¹ Ver o livro *Letramentos múltiplos* - Roxane Rojo (2009).

sociointeracionista da aprendizagem trouxeram grandes reformulações, mas também grandes conflitos para a prática pedagógica da alfabetização brasileira.

Essas teorias alteraram profundamente a concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois defendem o aluno como sujeito ativo, capaz de, progressivamente, compreender o sistema de representação; ou seja, é um sujeito que interage com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Além disso, a prática pedagógica baseada nessas teorias propõe a interação com materiais escritos para ler verdadeiramente, e não com materiais artificialmente produzidos para aprender a ler, como é o caso da concepção tradicional.

No entanto, os pressupostos teórico-metodológicos dessas tendências não têm sido transpostos didaticamente para o dia-a-dia do ensino da alfabetização nas escolas brasileiras. Na realidade, o que se tem é uma prática pedagógica pretensamente eclética ou mista, já que as atividades da abordagem tradicional ainda perduram na maioria das práticas de alfabetização das nossas escolas, embora as tais práticas tradicionais também sejam utilizadas de forma inadequadas. A idéia que permeia essas práticas pedagógicas é a de junção dos aspectos positivos e funcionais dos diferentes métodos, objetivando produzir cada vez mais, melhores resultados. Convém salientar, entretanto, que nem sempre os professores conseguem detectar o que seja positivo em cada método para adequar às situações reais (MORTATTI, 2004).

Dessa forma, podemos perceber que o processo de aquisição da língua escrita, no Brasil, ainda se dá sob diferentes pontos de vista e perspectivas teóricas: a perspectiva cognitivista, em que a escrita é considerada imutável e deve-se seguir o modelo de ensino baseado apenas na transmissão do conhecimento pronto; a perspectiva interacionista, que leva em consideração as tentativas individuais e a interação do sujeito com o objeto do conhecimento; e a perspectiva sociointeracionista que considera o aspecto social da linguagem escrita e a participação do outro mais experiente no seu processo de construção. Trataremos dessas perspectivas teóricas no capítulo II.

Capítulo II

CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo serão discutidas as teorias que norteiam a prática de ensino da alfabetização brasileira, notadamente, as teorias de base construtivista, uma vez que o seu maior enfoque é no modelo interacionista e sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Tal tendência, como já foi anunciado no capítulo anterior, é ratificada pelos documentos governamentais que, embora tenham caráter de referenciais, institucionalizaram e ou oficializaram essas concepções.

1. Teorias e práticas de ensino da alfabetização no Brasil

Desde a criação oficial da escola, busca-se instituir formas mais eficientes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas iniciativas, estiveram ligadas, ao longo do tempo, aos modelos sócio-político-econômico de cada momento histórico. Por isso, às vezes, apresentam paradigmas teórico-metodológicos divergentes, visto que seus precursores advêm de correntes filosóficas antagônicas, que propõem diferentes concepções de ensino-aprendizagem. No entanto, reconhecemos que muitos pressupostos dessas diferentes correntes filosóficas não se opõem necessariamente, são, na realidade, complementares.

Dessa forma, não podemos negar que, os métodos de alfabetização estão diretamente interligados às diferentes concepções de ensino-aprendizagem e às teorias vigentes no contexto educacional, em cada momento histórico. Estas teorias dão sustentação aos referidos métodos, tanto para justificar a sua criação quanto para garantir a sobrevivência e permanência deles na prática pedagógica.

Assim é a história do ensino da alfabetização brasileira; diferentes concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita convivem, por vezes, na mesma escola, materializadas pela prática pedagógica dos professores

alfabetizadores que advêm de momentos históricos e espaços de formação - inicial e continuada - distintos.

Dessa forma, retomaremos essas concepções de ensino-aprendizagem, situando-as e agrupando-as em três grandes abordagens:

- Tradicional – Concepção de ensino-aprendizagem primeiramente baseada no princípio da transmissão do conhecimento, assumindo, depois, os pressupostos do comportamentalismo (estímulo-resposta);
- Escola-novista/Interacionista – Concepção de ensino-aprendizagem baseada na teoria Psicogenética que concebe a aprendizagem a partir da maturação do indivíduo, ou seja, dos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua interação com o objeto do conhecimento como elementos fundamentais para a construção de novos conhecimentos;
- Sociointeracionista – Concepção de ensino-aprendizagem baseada na teoria de ensino-aprendizagem Histórico-cultural, que considera a influência do meio social e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade na formação do sujeito, a partir da interação desse sujeito com o objeto do conhecimento, com o outro mais experiente como elementos fundamentais à construção de novos conhecimentos.

Podemos constatar que os paradigmas psicológicos sempre exerceram forte influência, na prática de ensino da alfabetização brasileira, seja a partir da concepção tradicional, baseada na idéia de sujeito passivo, indivíduo que aprende a partir da transmissão/memorização de conhecimentos prontos, concretizada através dos métodos sintéticos. Seja a partir da concepção escolanovista, baseada na abordagem interacionista de construção do conhecimento, na idéia de indivíduo ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento através da motivação e da interação com o objeto do conhecimento. Seja na concepção tecnicista, baseada na concepção de ensino-aprendizagem também mecanicista, a partir da transmissão do conhecimento pronto e no estímulo-resposta, que prima pelo sujeito passivo e produtivo. Ou numa concepção progressista de ensino-aprendizagem, baseada na abordagem sociointeracionista, na idéia de sujeito ativo e social, historicamente situado, que aprende a partir do processo de comunicação/interação com o objeto do conhecimento e com o outro mais experiente.

1.1. A visão tradicional

A concepção de ensino tradicional influenciou fortemente as práticas de ensino da leitura e da escrita brasileiras até meados da década 30. Esta concepção de ensino está baseada na teoria behaviorista, que toma como referência a idéia do aluno/alfabetizando como sujeito passivo, *tábula rasa*; que não precisa interagir com o objeto do conhecimento; que aprende através da memorização das informações e do estímulo-resposta. Nessa perspectiva, para se garantir a aprendizagem era necessário organizar uma sistemática de ensino, baseada na transmissão e na repetição de conhecimentos (Gomez, 2001).

Nesse momento, o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor e o elemento mais importante do ensino é o conteúdo. Este tipo de prática pedagógica era chamada por Paulo Freire (1996) de “educação bancária”, na qual o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero receptor.

Na alfabetização, podemos relacionar as práticas pedagógicas baseadas nas concepções de ensino-aprendizagem tradicional aos métodos de marcha sintética – apresentados no primeiro capítulo -, considerando que a tônica deste modelo teórico é a aprendizagem pela repetição e pela memorização, além de priorizar o ensino-aprendizagem a partir de fragmentos do todo.

Considerando o exposto, podemos ver que, ao ensino da alfabetização baseado nesses métodos, é atribuída, na fase inicial, uma visão fragmentada do conhecimento. A prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é, também na fase inicial, separada e/ou distanciada da sua função social e do seu uso; defende-se, nessa fase, apenas a aquisição de uma suposta correspondência entre grafemas e fonemas como pré-requisito indispensável a toda atividade de leitura e escrita. Noutras palavras, investe-se primeiro na aquisição do funcionamento do código para depois inserir o aprendiz nos usos autênticos da escrita.

1.2. A visão construtivista da aprendizagem

Segundo Saviani (2008), a visão construtivista ou interacionista de ensino-aprendizagem nasce a no final do século XIX, com o surgimento da Escola Nova,

tendo como precursor John Dewey. Nesta pedagogia o aluno é concebido como sujeito ativo, capaz de participar da construção do seu próprio conhecimento. Conforme discorre Saviani (2003, p. 9):

[...] o eixo da questão pedagógica passou do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Vale ressaltar que o movimento escolanovista teve origem nos países europeus e também se ancorou nos pressupostos biológicos e psicológicos de Jean Piaget (FERREIRO, 2001) e (VASCONCELOS, 1997).

1.2.1. O processo de aprendizagem na abordagem interacionista segundo Piaget

Piaget (1973a), na tentativa de explicar o processo de construção do conhecimento humano, percebeu que a lógica não é inata; ao contrário, trata-se de um fenômeno que se desenvolve gradativamente. Dessa forma, buscou conjugar o lógico e o biológico numa única teoria, intitulada “construtivismo”. Para ele o conhecimento é elaborado de forma progressiva e espontânea pela criança; isto acontece, segundo Piaget (1973b), a partir de diferentes estágios de desenvolvimento. Apresentamos, abaixo, uma síntese adaptada desses períodos a partir de Palangana (2001 p. 23-30).

- a) **Sensório-motor** (compreende a fase vivenciada pelo bebê desde o nascimento até os dois anos de idade). Segundo Piaget e Inhelder (1986), neste estágio, ocorre, inicialmente, a ausência de função simbólica pelo fato do bebê ainda não apresentar pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles. Essa função começa a se desenvolver com a maturação do sistema nervoso e com as interações do bebê com o meio. É ao longo dos dois primeiros anos de vida que a criança se torna capaz de diferenciar o que é dela do que é do mundo, adquire noção de causalidade, espaço e tempo, e interage com o meio demonstrando uma inteligência fundamentalmente prática. Os aspectos

desenvolvidos neste estágio contribuem para a organização e construção de outras categorias de ação que servirão de base para todas as futuras construções do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

- b) Pré-operatório (compreende a fase de desenvolvimento cognitivo da criança dos 2 aos 7 anos de idade), no qual se efetiva o desenvolvimento da capacidade simbólica representada pelas suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação etc. Neste estágio, a criança já possui esquemas representativos construídos, consegue diferenciar um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Embora a função simbólica represente um grande passo em relação ao desenvolvimento cognitivo, nesta fase de vida, a criança ainda não é capaz de realizar um dos fenômenos indispensáveis à construção do conhecimento: a reversibilidade, ou seja, a capacidade de desfazer o raciocínio, retornar do resultado ao ponto inicial. Este período é marcado pelo egocentrismo, a criança vê o mundo a partir de sua própria perspectiva, não admitindo outros pontos de vista, não sentindo necessidade de buscar justificativa para seu raciocínio, nem contradições para sua lógica. No entanto, é neste período que se estrutura a função semiótica, habilidade indispensável para que a criança possa trabalhar com as operações lógicas.
- c) Operatório-concreto (compreende a fase de desenvolvimento dos 7 aos 12 anos de idade). Neste período, ocorre a busca pela realidade concreta, os procedimentos cognitivos não envolvem a possibilidade de lógica independente da ação; todas as ações empreendidas pela criança são para organizar o que está imediatamente presente. É neste momento que a criança ultrapassa a fase egocêntrica e passa a valorizar a socialização da forma de pensar o mundo, onde as regras ou leis de raciocínio são usadas, em comum acordo, por todas as pessoas. Neste estágio, se dá o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma lógica, buscando compreender não apenas o conteúdo do pensamento alheio, mas também se esforça para transmitir seu próprio pensamento de modo que sua argumentação seja aceita pelas outras pessoas. Neste período, além de ocorrer o equilíbrio entre os mecanismos de assimilação e acomodação, a

partir da realização da reversibilidade, ocorre ainda o abandono do pensamento fantasioso e a diminuição das atitudes egocêntricas.

- d) Operatório-formal (compreende a fase da adolescência, a partir dos 12 anos de idade), na qual ocorre a distinção entre o real e o possível. Neste período, o adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente, independente dos fatos, da verdade empírica. Os esquemas de raciocínio, antes indutivos, passam por significativa evolução; é incorporado o modelo hipotético-dedutivo. O pensamento do adolescente se efetiva, neste momento, através da análise combinatória, da correlação e das formas de reversibilidade (inversão e reciprocidade). Este estágio é marcado também pelo desenvolvimento da linguagem enquanto instrumento a serviço da elaboração de hipóteses e da formação do espírito experimental.

Considerando o exposto, podemos ver que Piaget compreende o desenvolvimento cognitivo a partir da interação, tomando como referência os aspectos biológicos e maturacionais do indivíduo, bem como os aspectos ambientais, apresentando nas suas proposições, um indivíduo ideal. Isto fica posto quando enfoca, através dos estágios de desenvolvimento, a homogeneidade entre os indivíduos. Para validar esta idéia, Piaget e Inhelder (1986, p.129) afirmam que o desenvolvimento mental da criança se dá

[...] como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano de representação das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (muitas outras transformações ainda).

Podemos ver que, para a teoria psicogenética, o principal aspecto do desenvolvimento é a ação do indivíduo sobre o meio e o modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna. Nessa perspectiva, Piaget diferencia

desenvolvimento de aprendizagem, considerando que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre a partir do desenvolvimento.

Segundo Piaget (1975), a aprendizagem ou a construção do novo conhecimento, fato representado pelo estado inicial de equilíbrio, acontece a partir da construção de esquemas lógicos e estes se constroem a partir de constantes eventos de desequilíbrio e reequilíbrio. O reequilíbrio se dá pelo fato de o cérebro realizar os fenômenos cognitivos: assimilação, acomodação e equilíbrio. Estes fenômenos acontecem em ordem crescente e se interrelacionam naturalmente.

Para a teoria psicogenética, o aspecto privilegiado do desenvolvimento humano é o biológico, onde os fatores internos se sobrepõem aos fatores externos e o resultado da interação com o objeto gera a construção de novas estruturas cognitivas, conseqüentemente, de novos conhecimentos. Esta teoria considera o desenvolvimento como um processo espontâneo que se apóia, predominantemente, na maturidade biológica e na evolução a partir das necessidades internas de equilíbrio e reequilíbrio de cada indivíduo.

Assim sendo, entendemos que o ritmo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos é individual e intransferível e que a velocidade em que acontece a equilíbrio dependerá, sempre, dos processos de maturação e do nível de interação com o objeto de cada indivíduo em particular. Dizendo de outro modo, o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano está intimamente relacionado às circunstâncias e experiências externas vivenciadas por cada um, bem como às suas potencialidades biopsicológicas.

Diante do exposto, podemos inferir que, a partir desse momento, iniciou-se uma grande revolução conceitual no campo da educação mundial, sobrevivendo à forte influência, paralela, das práticas tradicionais e perdurando até o final do século XX.

1.2.2. A visão construtivista da alfabetização

No Brasil, o interacionismo fez grande revolução no campo da alfabetização a partir da década de 80, com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, sob a influência da

teoria psicogenética desenvolvida por Piaget (1985). As autoras defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e que, para compreendê-lo, o sujeito também passa por diferentes estágios/níveis de amadurecimento intelectual. Isto se dá a partir da interação desse sujeito com a própria língua que, neste caso, apresenta-se como objeto do conhecimento e como um todo organizado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (op. cit.), os níveis estruturais da linguagem escrita (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético) podem explicar, também, as diferenças individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Assim, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente. Ainda segundo as referidas pesquisadoras, estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos é importante, mas se forem vinculados ao contexto, à realidade sócio-cultural dos alunos. Nessa perspectiva, como já foi dito, fica clara a defesa de uma inversão no processo de ensino-aprendizagem: do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender, e isto se dá por meio da construção de um conhecimento que é significativo e realizado pelo educando, que passa a ser visto como um suposto agente na construção do seu próprio conhecimento e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é “transmitido/ensinado”.

A metodologia de ensino da alfabetização construtivista é estruturada, principalmente, em torno de princípios que devem organizar a prática do professor. Dessa forma, o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem é sempre a interação/participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Assim sendo, entende-se que a organização da prática pedagógica da alfabetização deve-se dar a partir da associação entre o que os alunos já sabem – os conhecimentos prévios – e os seus interesses, para, assim, tornar a aprendizagem significativa¹². Na prática, isto pode ser realizado a partir do uso de textos completos, fazendo com que os alunos aprendam a ler lendo e escrever escrevendo, mesmo quando ainda não o sabem.

¹² Teoria da Aprendizagem Significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da interação com algum conhecimento prévio, especialmente relevante, existente na estrutura cognitiva do aprendiz (MASINI, 2008, pp. 15-16).

Podemos observar que defende-se a compreensão do todo, considerando este como unidade de sentido e, paralelamente, a compreensão dos seus aspectos estruturais; das suas partes constitutivas. Segundo Mortatti (2000), para exercitar essa idéia, na prática inicial de ensino da leitura e da escrita, foram adotados tanto os métodos de alfabetização de marcha analítica, também chamados métodos globais, como o método ideovisual - descritos no capítulo anterior.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de se observar que o conceito de “todo” defendido e exercido pelos referidos métodos é variável e relativo; a cada modelo de prática proposto adota-se uma idéia de “todo” diferente.

1.2.3. O processo de aprendizagem na abordagem interacionista segundo Vygotsky

Neste tópico, tomaremos as contribuições de Vygotsky como referência para tratar da abordagem, histórico-cultural, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Ressaltamos que a opção pelo referido pesquisador se dá pelo fato de ele liderar um grupo de três pesquisadores soviéticos ele, Luria e Leontiev, inicialmente, intitulado “Troika” e, posteriormente, “Pyatorka”, pelo fato de incluir Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhets; todos pesquisando sobre a influência da cultura e do “outro” social na construção do conhecimento.

Segundo Moura (2001), Vygotsky tem formação marxista e lança mão dos princípios do materialismo histórico e dos instrumentos metodológicos do materialismo dialético para a realização das investigações empíricas, cujos resultados vão se constituir na sua produção científica.

Ainda segundo Moura (op cit), Vygotsky investiga a construção do conhecimento na perspectiva sociointeracionista e confirma a existência de duas linhas qualitativamente diferentes quanto à sua origem, mas que se complementam: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; e do outro, as funções psicológicas superiores, de origem cultural. Nessa segunda perspectiva, a criança já nasce em um mundo social que propõe, naturalmente, o processo de interação entre os aspectos interpessoais e intrapessoais.

Dessa forma, podemos constatar que a teoria de Vygotsky se ancora no sociointeracionismo, pelo fato de propor a transformação do ser biológico em ser

social, bem como a realização do desenvolvimento intelectual a partir da interação com o mundo/meio social e com o “outro” mais experiente. Esse processo de transformação é impulsionado, entre os humanos, pela presença da linguagem; ela permite a realização do processo de comunicação/interação entre os sujeitos aprendentes. Com base em Vygotsky, a importância da linguagem na aprendizagem é abordada por Palangana (2001, p. 104) da seguinte forma:

A linguagem é o meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da humanidade. Entretanto, a ontogênese do psiquismo humano não é produzida pela ação dos significantes verbais isoladamente. Ao contrário, a apropriação dos conteúdos veiculados pela linguagem se dá num contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre influência de todas as circunstâncias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade.

Vygotsky (1987) considera que o uso do signo proporciona a organização do pensamento através de diferentes operações mentais, e estas se desenvolvem a partir de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, a saber:

- a) Estágio natural ou primitivo, que corresponde à fala pré-intelectual (balbucio, choro, riso) e ao pensamento pré-verbal, que se caracteriza por manifestações intelectuais rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos.
- b) Estágio das experiências psicológicas ingênuas, em que a criança interage com seu próprio corpo, com objetos e pessoas a sua volta.
- c) Estágio dos signos exteriores, em que o pensamento atua basicamente com operações externas, das quais a criança se apropria para resolver problemas internos;
- d) Estágio da memória lógica, que se caracteriza pela interiorização das operações externas, podendo operar com relações intrínsecas e signos interiores. Na linguagem, é o estágio final, se definindo pela fala interior ou silenciosa. Neste estágio, a interação entre as operações internas e externas é constante, não havendo divisão clara entre o comportamento externo e interno.

Vale ressaltar que, embora Vygotsky considere estes estágios como a base para o desenvolvimento e organização das atividades mentais do ser humano, o

próprio autor observa que eles não são fixos, nem estáveis entre as pessoas, uma vez que o ambiente social e as experiências vivenciadas interferem no ritmo e no nível de desenvolvimento de cada um em particular.

A referida atividade mental, também chamada de esquema mental, é constituída de dois elementos fundamentais: a zona de desenvolvimento real, localizada na área dos conhecimentos prévios e a zona de desenvolvimento proximal, localizada na área das hipóteses. Partindo dessa premissa, considera-se que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que esta se constitui como fonte da dinâmica existente entre as zonas de desenvolvimento real e potencial. De acordo com Vygotsky (1988, p.42)

A aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, não sendo coincidentes nem paralelos, mas, indiscutivelmente, interligados, influenciando-se constantemente e reciprocamente, passando sempre do biológico para o sócio-histórico e vice-versa.

Diante do exposto, compreende-se que, na perspectiva sociointeracionista, para o desenvolvimento mental se realizar é necessário a interação, tanto com o ambiente social, como com o “outro social” mais experiente, para assim construir as funções intelectuais superiores. Estas funções vão surgindo no curso do desenvolvimento mental, o qual acontece a partir de dois aspectos: o desenvolvimento afetivo e a área de desenvolvimento proximal. Confirmando o exposto, Vygotsky (1988, p.38) afirma:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

Assim sendo, compreendemos também que, para o processo de aprendizagem acontecer de forma eficaz, faz-se necessário a articulação com o processo de ensino, uma vez que se deve ter claro o que ensinar e o que o aprendiz já sabe em relação ao que se propõe como objeto de aprendizagem. Portanto, está na intervenção pedagógica e na participação do outro mais experiente o “termômetro” para o maior ou menor desenvolvimento da aprendizagem.

1.2.4. A visão sociointeracionista de alfabetização

No Brasil, esta concepção começou a influenciar a prática de ensino inicial da leitura e escrita também a partir da década de 80, efetivou-se através dos princípios da abordagem sociointeracionista, visto que esta propõe a aprendizagem e/ou a construção do conhecimento a partir da interação dos sujeitos com o objeto do conhecimento e, destes, com o ambiente social. Vygotsky (1987) defende que a aprendizagem ocorre mediada pela linguagem, ou seja, pelo processo de comunicação, atendendo, sempre a determinada necessidade.

A alfabetização baseada na abordagem sociointeracionista consiste na aquisição da leitura e da escrita e na construção de significados desde o momento mais remoto dessa construção. Para tanto, a organização dessa prática deve considerar: a língua oral e escrita, enquanto produção cultural, como objeto de conhecimento e a aquisição da língua num processamento interativo, mediado pelo outro mais experiente.

A efetivação dessa prática de alfabetização dar-se a partir do ensino explícito do funcionamento do código lingüístico associado ao uso da função social da língua oral e escrita, defendidas pela teoria dos gêneros discursivos¹³. Nessa perspectiva, os alunos podem se alfabetizar participando de práticas sociais e reais de leitura e de escrita, tornando-se sujeitos mais letrados¹⁴.

O conceito de alfabetização proposto é o de ensino-aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita conjuntamente com as diferentes formas de

¹³ A teoria de gêneros discursivos propõe a leitura e escrita de textos como a expressão de discursos situados, relacionados às diferentes funções comunicativas e às diferentes esferas sociais.

¹⁴ O conceito de letramento aqui utilizado é o de letramento escolar; refere-se à capacidade de fazer uso da função social da escrita. A este respeito, ver ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

uso da língua enquanto objeto de comunicação, o que, atualmente, chama-se alfabetização e letramento. Para se efetivar, na sala de aula, esta perspectiva de alfabetização não é suficiente a utilização de apenas “um” método de ensino específico, mas a utilização de “metodologias de ensino” adequadas a cada conteúdo, nas diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Na prática, esse processo de interação entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (língua) mediado pela comunicação com o outro mais experiente (professor) precisa ser uma ação organizada, onde esteja claro: a) o que se vai aprender e/ou ensinar; b) o que os alunos já sabem sobre o objeto do conhecimento; c) por que é necessário explorar esse conhecimento; e d) qual caminho/estratégia utilizar para melhor apropriação do conhecimento.

Assim sendo, faz-se necessário dizer que a prática de ensino da leitura e da escrita sociointeracionista não renega o método, nem estimula o espontaneísmo; o que se propõe é uma mudança de paradigma.

2. O processo de ensino-aprendizagem escolar na abordagem interacionista e sociointeracionista

Como já mencionado, Piaget e Vygotsky discorreram sobre como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem humana numa perspectiva interacionista e sociointeracionista. Estes pesquisadores deixaram em seus postulados pistas de como organizar a prática pedagógica na perspectiva de construção do conhecimento a partir da interação.

No entanto, a palavra interação para ambos tem conotação diferente, conforme Palangana (2001), a interação social nos moldes em que Piaget compreende, está relacionada, sobretudo, às transformações que o sujeito opera em si próprio, mediante a sua ação sobre o meio e, quando Vygotsky fala em interação é na perspectiva de mediação, de ações partilhadas, ou seja, ele defende que a evolução dos processos cognitivos não resulta da ação de um único sujeito sobre o meio, mas da ação/interação de vários sujeitos.

Fica posto que, para Piaget a relação entre sujeito e objeto é uma ação individual, pautada no desenvolvimento e na maturação das operações mentais. Já

para Vygotsky, esta é uma ação coletiva, situada historicamente e pautada na relação dialética entre os sujeitos da ação, uma vez que, através da atividade prática esses sujeitos interagem uns com os outros, transformando o mundo e a si próprios.

Dessa forma, concluímos que, para o processo de ensino-aprendizagem escolar, os postulados dos referidos teóricos não são convergentes, pressupõem metodologias de ensino diferenciadas, pois um defende que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e que esta ocorre de forma espontânea, e o outro que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que a aprendizagem ocorre a partir da intervenção do outro mais experiente.

Acreditamos que os postulados de Piaget nos remetem à organização de uma prática pedagógica baseada nas pedagogias não-diretivas, que solicitam uma metodologia baseada no ensino implícito; inferencial, onde se identifica o nível de conhecimento prévio dos alunos e se elaboram estratégias pedagógicas para que eles interajam livremente com o objeto do conhecimento, podendo assim, a partir dessa interação, construir o seu próprio conhecimento.

O enfoque dessas pedagogias é a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a partir de manifestações internas, ou seja, de dentro para fora, pois identificam o sujeito como protagonista do próprio processo de aprendizagem, alguém que, a partir da necessidade de resolver um problema real aciona seus conhecimentos prévios para interagir com o objeto e com as outras pessoas, realizando a transformação da informação em novo conhecimento. A esse respeito Solé & Coll (1996, p.19), destacam que

[...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade [...] Nesse processo, não só modificamos o que já possuímos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso.

Como podemos observar, na perspectiva de ensino-aprendizagem interacionista, toda mobilização em direção à aprendizagem é interna e individualizada, condicionada pelo desenvolvimento de cada um. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve partir dessas manifestações internas para,

assim, ser executado de acordo com as condições de aprendizagem também individuais.

Em contrapartida, segundo a proposta teórica de Vygotsky, o ensino não tem que aguardar o nível de desenvolvimento necessário para a assimilação, deve, ao contrário, produzi-lo através da educação e do ensino, sendo a mudança de comportamento o resultado das trocas e das interações sociais (PALANGANA, 2001).

Nessa perspectiva, acreditamos que Vygotsky criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicitar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e que, do ponto de vista da instrução, esse conceito se constitui como o aspecto central da teoria sociointeracionista, pois é por meio dele que Vygotsky demonstra como um processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). Nessa passagem do social para o individual fica evidenciada a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, concebendo assim, o aprendizado como um processo de trocas (PALANGANA, 2001).

Dessa forma, podemos inferir que Vygotsky não defende o ensino apenas com base nas condições de aprendizagem manifestadas pelas crianças; nos seus conhecimentos prévios e naquilo que elas podem resolver sozinhas, ele propõe um segundo nível de desenvolvimento que se refere a aprendizagens realizáveis mediante a ajuda de outras pessoas; o nível de desenvolvimento potencial. A esse respeito, Palangana (2001, p. 152), afirma:

[...] A distância entre o que a criança aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com o auxílio do meio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal. [...] Portanto, a zona de desenvolvimento proximal consiste em um instrumento que permite entender o curso interno de desenvolvimento e, assim, atuar sobre as possibilidades imediatas da criança[...].

Nessa perspectiva, a escola deve investir na prática de ensino que estimule, cada vez mais, a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. No entanto, para que isto aconteça, é preciso que os professores saibam identificar os processos internos em formação e, também, que saibam estimular, através do esforço direto e da instrução, as funções psicológicas que se encontram em condições potenciais de

desenvolvimento. Assim sendo, entendemos que a proposta de ensino-aprendizagem na perspectiva sociointeracionista concebe a zona de desenvolvimento proximal como a base de novas aprendizagens e a interação social como elemento propulsor para a ativação dessa zona.

Inferimos que a proposta de ensino-aprendizagem sociointeracionista acena para a adoção das pedagogias diretivas, pautadas na metodologia de ensino indutivo; na instrução explícita através do outro mais experiente. Este outro pode ser representado pelos colegas, mas, principalmente, pelo professor.

Portanto, o que fica posto é que o processo de ensino-aprendizagem sociointeracionista suscita a interação entre os diferentes sujeitos: o sujeito-aluno com o sujeito-professor, com as outras pessoas e com o meio físico e social, a fim de perceber e processar os estímulos oriundos do exterior, buscando elementos importantes à resolução de problemas reais e, conseqüentemente, a construção significativa de novos conhecimentos entre todos os envolvidos no processo.

2.1. Visão crítica do construtivismo na alfabetização

Sabemos que a abordagem construtivista vem, nas últimas décadas, inspirando a prática pedagógica dos professores brasileiros. A importância do estudo dos pressupostos teóricos dessa abordagem é justificado pelo fato de o professor necessitar, cada vez mais, compreender como acontece o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Como já foi abordado, anteriormente, em relação ao ensino da alfabetização, essa tendência se intensifica a partir dos anos 80, com a publicação da obra de Emília Ferreiro *Psicogênese da língua escrita*, uma vez que esta obra trata do processo de aquisição da leitura e escrita. Além disso, o conhecimento dessa teoria passou a ser associada, pelos órgãos governamentais, à minimização do fenômeno do fracasso escolar, particularmente, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

A psicogênese da língua escrita é uma teoria psicolinguística que discute a importância de se ensinar a ler e escrever de forma supostamente significativa que, segundo Nascimento (2006), coloca a atuação linguística do alfabetizando como elemento propulsor. Apesar de essa teoria ter sido tomada como referência para as práticas de ensino da alfabetização em nossas escolas nas últimas décadas, os

resultados das práticas pedagógicas à luz dela, conforme indica o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), os resultados ainda não são satisfatórios. Nesse contexto, não é importante pensar apenas nas abordagens teórico-metodológicas de ensino da leitura e da escrita adequadas às escolas brasileiras, mas também pensar na melhoria do processo de formação inicial e continuada dos seus professores alfabetizadores, uma vez que a mudança das práticas pedagógicas refere-se à mudança de paradigmas e isto exige fundamentação teórico-metodológica, tempo e condições materiais para o exercício dessas práticas.

Não se trata de se defender apenas a filiação a uma teoria ou outra teoria de ensino-aprendizagem em especial, nem da busca de “métodos milagrosos” para a didatização da linguagem escrita e da sua base alfabética, mas da busca de condições para implementar práticas de ensino que possibilitem aos aprendizes uma consciência fonológica, para que possam se apropriar da escrita alfabética. Aliás, no Brasil, as críticas ao construtivismo no ensino da alfabetização já despontavam na década de 80, como se vê em Abaurre (1988, p. 141) quando a autora relativizava o construto teórico das hipóteses de aquisição da língua escrita. Dizia ela que

O grande desafio está em sermos capazes de interpretar todas as hipóteses que fazem as crianças no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar a partir dessas hipóteses na busca da escrita convencional socialmente valorizada.

A nosso ver, não é suficiente apenas compreender o funcionamento do código, embora sabendo-se que esse domínio é fundamental, mas fazer uso situado dele para a satisfação de necessidades pessoais e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário saber que ler não é apenas decodificar e que escrever não é apenas codificar. Estas concepções são contrárias as que eram defendidas até os anos 70 sobre o que significava “estar alfabetizado”.

Assim sendo, vemos a necessidade de discutirmos sobre o desenvolvimento do processo cognitivo da leitura. A esse respeito, Kleiman (1989, p.11) enfatiza que

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formar leitores.

Para que haja a compreensão de um texto, o leitor utiliza na leitura todo o conhecimento acumulado em sua vida. Pois, como afirma Kleiman (1989, p.13), “[...] sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Esse conhecimento prévio de que fala a autora é composto por vários níveis de conhecimento que envolve o ato de ler. O primeiro nível é o conhecimento lingüístico, que é o conhecimento implícito de falantes nativos, o que permite que pessoas falem uma mesma língua; envolve aspectos como pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua.

O segundo nível é o conhecimento textual, que é composto pelo conjunto de noções e conceitos sobre o texto, podendo ser classificado de forma estrutural a partir dos diferentes tipos e gêneros (MARCUSCHI, 2003).

O outro nível do conhecimento prévio é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que é adquirido tanto formalmente como informalmente.

Com efeito, a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética se constrói a partir da interrelação entre os conhecimentos mencionados, se constituindo num conhecimento necessário ao aprendizado da estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais, das suas funções e usos sociais.

Dessa forma, vale ressaltar que a condição de sujeito letrado se constrói nas experiências com práticas de leitura e escrita vividas dentro e fora da escola. Assim, crianças que vivem em ambientes letrados, se motivam para ler e escrever e, desde cedo, começam a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e propósitos. Por outro lado, crianças provenientes de ambientes onde predomina a cultura oral, onde não circula uma diversidade de materiais escritos, não se pode cobrar uma alta motivação inicial para aprender a ler e escrever. E isso vai se refletir também no seu desempenho durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, democratizar, através da escola, o acesso ao mundo letrado não significa apenas utilizar letras móveis, rótulos, embalagens, cartazes publicitários e disponibilizar uma estante com livros; pressupõe que o aluno possa vivenciar, sempre, situações em que textos são lidos e escritos porque atendem a uma finalidade. Esta pode ser a busca de puro prazer, de informações para alcançar uma meta, a necessidade de registrar algo que não pode ser esquecido etc.

No entanto, é extremamente necessária, nos anos iniciais de escolarização, a intensa reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, visto que, para aprender as suas convenções – a exemplo da relação letra-som – o indivíduo deverá dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Esta tarefa exige dois desafios: descobrir o que a escrita representa e descobrir como é criada esta representação. Para se compreender que o que a escrita alfabética representa são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo precisará desenvolver habilidades de análise fonológica (TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, 2002), pois, a noção de que a linguagem falada é composta de seqüências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil em seres humanos (ADAMS, 2006).

Isto posto, ao invés de a escola esperar que as crianças desenvolvam, sozinhas, as habilidades mencionadas, deve propor a reflexão sobre a organização das palavras o mais cedo possível. É necessário que os alunos possam, de forma significativa, manipular, montar e desmontar palavras, observando suas propriedades (quantidade e ordem de letras, letras que se repetem, letras que nunca aparecem em determinada posição, pedaços de palavras que se repetem e que rimam etc.), para, assim, compreender o seu funcionamento (MORAIS, 2004).

Neste processo de significação e ressignificação da escrita, cada aprendiz, em algum momento, vai começar a querer entender “porque pedaços que se fala igual tendem a ser escritos com as mesmas letras”. Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), este momento representa as hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética, ou seja, a fonetização da escrita. Estes estágios representam, sobretudo, uma reflexão acerca dos segmentos sonoros das palavras e não têm nada a ver com a produção de fonemas, descontextualizados, num mundo sem textos e sem práticas de leitura, como é o caso da alfabetização a partir da memorização das famílias silábicas, proposta pelos métodos de marcha sintética.

Considerando o exposto, defendemos que o aprendizado da linguagem que se usa ao escrever e o aprendizado da escrita alfabética são duas categorias de conhecimento, que têm especificidades e propriedades particulares. Essas categorias de conhecimento se interrelacionam quando a leitura e a escrita são praticadas no mundo real. Assim sendo, elas precisam ser vividas conjuntamente, desde o início da escolarização. Para tanto, este é um conhecimento indispensável à formação dos professores alfabetizadores.

3. Desmetodização da alfabetização ou mudança de paradigma?

Segundo Mortatti (2000), embora as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) tenham estimulado os professores alfabetizadores a estudarem, através da psicolinguística, as formas de como as crianças aprendem a ler e escrever, para estabelecerem parâmetros de diagnóstico, facilitando a intervenção e a organização dos alunos em sala de aula, sua teoria não focalizou aspectos do ensino, acabando por fortalecer um discurso que defende a “desmetodização” da alfabetização.

Nesse contexto, podemos observar que há um desencontro entre métodos de ensino, métodos de alfabetização e currículo, pois de forma equivocada, nos últimos tempos, a alfabetização passa a ser subproduto do ensino em função dos conteúdos “mais amplos”, dos usos sociais e contribuições culturais da escrita; tem-se deixado de investir também no ensino para a compreensão dos princípios organizacionais do sistema de escrita alfabética, ou seja, no processo de decodificação e codificação, originando a idéia de que se aprende a ler e escrever apenas por imersão.

A diversidade de procedimentos metodológicos para o ensino da alfabetização também tem favorecido, nas últimas décadas, o discurso conservador e saudosista acerca do retorno do método de alfabetização no singular, como caminho único para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, como alternativa para minimização do fracasso escolar, especialmente nas séries/anos iniciais do ensino fundamental.

Faz-se necessário ressaltar que, embora haja dúvidas em relação à eficácia dos procedimentos de ensino defendidos pelas teorias psicogenéticas, os dados estatísticos disponíveis historicamente, indicam que há mais de meio século uma

grande parcela das crianças que ingressaram na 1ª série do ensino fundamental fracassaram ao final do ano letivo. Esses dados também indicam que o problema do fracasso da alfabetização escolar no Brasil não é um fato novo, apesar de alguns afirmarem que ele ocorre em decorrência de novos métodos de ensino da alfabetização (BRASIL, 2000).

Podemos observar também, nos últimos anos, que as avaliações efetivadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que, grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentaram desempenho abaixo do esperado em relação aos domínios previstos em Língua Portuguesa. Essa constatação incita ainda mais a polêmica sobre os métodos de alfabetização, alegando-se que os dados apresentados eram decorrentes dos novos métodos incorporados nas propostas curriculares a partir da década de 80.

Paralelo à discussão sobre a eficácia dos métodos de alfabetização e ao grupo de culpados e inocentes pelo fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário ressaltar que aprender a ler e escrever é um conhecimento complexo que, de modo geral, exige uma sistemática pedagógica bem fundamentada, metas bem definidas e professores que conheçam profundamente seu objeto de trabalho.

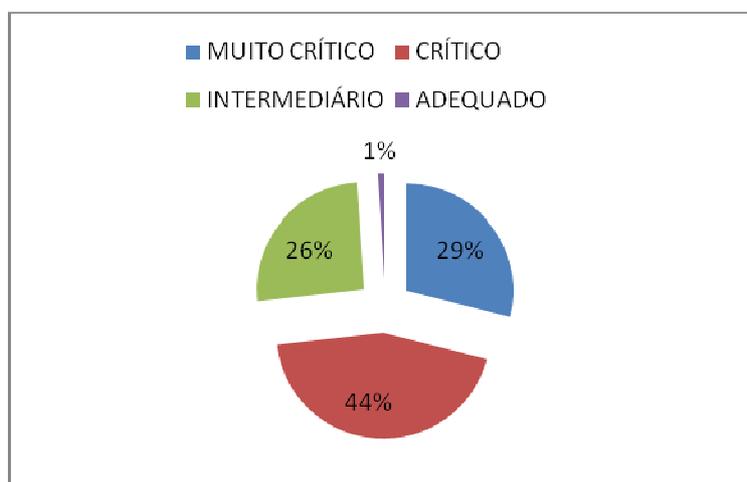
Há algum tempo, importantes estudos (FERRAZ; FERREIRO; MORAIS; ROJO...) comprovam que não se aprende a ler e a escrever naturalmente, por imersão, e que a alfabetização também não pode se resumir a um processo mecânico e descontextualizado de codificação e decodificação, já que sua intencionalidade está no uso social da língua pelos sujeitos. No entanto, também não se pode negar que a codificação e a decodificação são processos essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita e ao uso social da língua.

Dessa forma, concordamos com Ferraz (2005), ao afirmar que, o que é necessário nesse momento não é apenas defender a metodização ou a desmetodização da alfabetização. De fato, existem muitos outros fatores que estão direta e indiretamente ligados ao chamado fracasso escolar. Esses fatores se relacionam ao processo de desvalorização profissional (baixos salários, ausência de políticas públicas de formação inicial e continuada...); à infra-estrutura física (escolas e mobiliários sucateados, ausência de material didático...) e administrativa das

escolas (quadro de profissionais incompleto, excesso de alunos nas salas de aula, infrequência dos profissionais e dos alunos...), entre outros.

Ainda em relação ao fraco desempenho dos alunos, vale lembrar que, conforme informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP, 2003), 54% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental apresentaram desempenho crítico ou muito crítico em leitura, o que significa que mais da metade dos estudantes do Brasil não domina as habilidades básicas de leitura¹⁵. Em Alagoas, esses dados foram ainda mais graves, conforme gráfico abaixo, haja vista que a leitura adequada foi atingida por apenas 1% dos alunos.

Gráfico 1 – Estágios de competência de leitura – 4ª série – Alagoas – 2003



O gráfico acima nos faz perceber que não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Entretanto, ressaltamos que também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes às diferentes esferas comunicativa sem a devida clareza de “por quê” ou “para quê” estão lendo ou escrevendo; é necessário que façam uso da escrita em várias situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, inclusive, apropriando-se dos novos usos que surgirem. Temos então uma dupla

¹⁵ Os alunos que apresentaram um desempenho muito crítico não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não foram alfabetizados adequadamente, não conseguiram responder os itens da prova.

Os alunos que apresentaram um desempenho crítico não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples, são leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.

questão para a escola: tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural.

Nessa perspectiva, entendemos que a prática pedagógica da alfabetização direcionada a formar leitores e escritores exige a aplicação, na sala de aula, de diferentes metodologias e/ou didáticas: para a aprendizagem do sistema de escrita, para a compreensão e produção de textos orais e escritos, para a fruição literária, para a participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade.

Portanto, é necessário ressaltar que é indispensável, ao professor alfabetizador, passar por um processo de formação inicial e continuada que tenha como princípio básico a relação teoria/prática, para assim, exercer a função de ensinar com segurança e competência técnica.

Capítulo III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BRASILEIRO

Este capítulo trata da formação do professor alfabetizador brasileiro, enfocando a sua implementação através das políticas públicas nas últimas décadas. No entanto, será tratado mais detalhadamente do processo de formação continuada a partir do PROFA e do Pró-Letramento, uma vez que o objeto da nossa investigação é a influência destes Programas na melhoria da qualidade da prática da alfabetização em Alagoas.

Para início de conversa, concebemos a formação do professor como uma aprendizagem profissional relacionada a diversos saberes e, principalmente, ao saber ensinar. Essa aprendizagem profissional se dá em duas etapas, igualmente importantes: a Formação Inicial e a Formação Continuada.

1. Formação inicial

Tomaremos o conceito de formação inicial como o processo de formação que legaliza/habilita a profissão de professor e concordamos com Lüdke (1997, p. 118) ao afirmar que esta formação é uma “preparação apenas inicial”. Para concebê-la assim, tomamos como referência o que dispões a LDBEN 9.394, *no Art. 21*¹⁶, onde apresenta a composição da educação escolar nacional em educação em quatro níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

No entanto, não defendemos, nesse momento, a separação entre teoria e prática; defendemos a prática pedagógica enquanto práxis educativa que se constitui a partir da inter-relação entre teoria e prática, considerando o exercício, constante, entre ação-reflexão-ação, como propõe Paulo Freire (1997, p.24): “A

¹⁶ LDBEN 9.394/96 - Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I . Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II . Educação superior.

reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática ativismo”.

Ainda tratando da Formação Inicial enquanto habilitação do professor, no Brasil, ainda acontece nos cursos de nível médio, através do curso normal e em nível superior, através da licenciatura em Pedagogia. Este tipo de formação legaliza o ingresso na profissão, a partir da aquisição do certificado de professor. Os locais onde ocorre esta formação são diversos: em nível médio, nas Escolas Normais, atualmente quase extintas e, em nível superior, nos cursos de licenciatura, nas universidades, faculdades, Institutos Superiores de Educação ou on line, através da modalidade de Educação à Distância, cada vez mais difundida no país, especialmente nos cursos de formação de professores.

A LDBEN 9.394/96 é bastante enfática, quando trata da formação dos profissionais da educação, estabelecendo, a partir do art. 62, que a formação inicial faz-se-á em, nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Podemos constatar que a referida lei garante a manutenção da formação em nível “menor” para o professor das turmas de educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental, cristalizando ainda mais a crença, de que o ensino dessas crianças é um trabalho com pouca complexidade e que exige menor esforço e qualificação profissional. A concretização dessa crença se dá, pelo próprio governo, através da criação de programas de formação inicial de professores em nível médio, na modalidade semi-presencial e à distância (Pró-Formação e Pró-Infantil), e também em nível superior (Pedagogia na Universidade Aberta - UAB; Cursos nas diferentes licenciaturas oferecidos por diversas instituições Privadas), com o mínimo controle da qualidade dessa formação.

Embora constatem, pelos altos índices de fracasso escolar, anteriormente mencionados, que essas políticas de formação inicial não contribuem, efetivamente, para a melhoria da qualidade do ensino público, reconhecemos que elas vêm influenciando no aumento do índice de titulação dos professores das escolas públicas brasileiras. No entanto, ainda há, nos sistemas públicos de ensino, tanto a escassez de professores, representada pelo grande número de turmas que

concluem o ano letivo “devendo” disciplinas ou estudando com monitores, fato mais freqüente nas séries/anos finais do ensino fundamental e ensino médio, quanto pela presença de professores sem titulação/habilitação mínima necessária para o exercício da função, lotados também nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, através de contratos temporários. Estes profissionais são chamados professores leigos.

Nesse contexto, concordamos com Candau (1997, p. 36), quando afirma que “a formação de professores é vista como um subproduto da vida universitária, por não pertencer às questões que dão mais prestígio acadêmico”.

Acreditamos que a situação supra-citada afeta diretamente a qualidade da educação básica em todo país, e nos leva a inferir que o desinteresse das pessoas pela educação, bem como a desistência de muitos profissionais que já estavam inseridos no processo educacional é uma conseqüência da crescente desvalorização profissional, ocasionada pela ausência da implantação de uma política pública de Estado chamada Valorização Profissional. Vale ressaltar que, embora essa política não esteja implantada em todos os sistemas de ensino brasileiros, já está regulamentada, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, no Art. 206¹⁷, Inciso V e na LDBEN, no Art. 67¹⁸.

Podemos identificar que, a Constituição Federal e a LDBEN, à medida que regulamentam a profissão de professor, propõem também a implementação da sua valorização profissional. E, como forma de garantia da implementação da política de Valorização Profissional, a mesma Constituição cria, através da Emenda Constitucional nº 14, em dezembro de 1996, a lei nº 9.424, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento e de Valorização do Magistério –

¹⁷ Constituição Federal, Art. 206 - valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com o piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

¹⁸ Os Sistemas de Ensino promoverão a valorização profissional dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estudos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

FUNDEF. Pelo fato desta lei contemplar apenas o Ensino Fundamental, foi substituída pela Lei nº 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O FUNDEB define a forma de utilização dos recursos da educação, pelos poderes públicos municipais e estaduais, ou seja, o mínimo de 60% destinados à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica e o restante dos recursos direcionados às despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Podemos identificar também, nos documentos legais, elementos que apontam para a garantia de uma infra-estrutura básica disponibilizada aos sistemas de ensino público brasileiros, com vistas ao desenvolvimento de uma educação com qualidade social, baseada no diálogo e no respeito às diferenças. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, para a implementação desse tipo de educação é preciso compromisso político e competência técnica de todos os envolvidos no processo.

Para tratar da qualidade da educação básica nacional iniciamos ressaltando o *Art. 26¹⁹* da Lei em referência que regulamenta e unifica o currículo escolar brasileiro; organizando a matriz curricular em base nacional comum - para garantir o ensino-aprendizagem dos conhecimentos básicos, historicamente produzidos pela humanidade de igual forma para todos os sistemas de ensino brasileiros – e parte diversificada – para garantir e valorizar as diferenças culturais entre os povos das diferentes regiões do país.

Em cumprimento ao que dispõe a mesma Lei, no seu *Art. 9º, § 1º²⁰* e para fortalecer a unificação do currículo dos diferentes níveis e modalidade de ensino nacional, o Conselho Nacional de Educação publicou, no mesmo período de promulgação dessa lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. E, paralelo a publicação das referidas diretrizes o MEC/SEF, cumprindo o que dispõe a LDBEN, no *artigo 9º, Inciso IV²¹*, publicou os Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁹ LDBEN. **Art. 26** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

²⁰ LDBEN. 9º, § 1º. Na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

²¹ **Art. 9º** A União incumbir-se-á de: Inciso IV. Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o

- PCN, também para todos os níveis e modalidades de ensino. É nesse contexto que se iniciou a reformulação do currículo da educação básica nacional.

Como o contexto sócio-político-econômico na década de 1990, materializado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN, Nº 9.394/96, era de mudança; desejava-se consolidar a democracia e a descentralização do poder a partir da participação e da autonomia, era coerente/conveniente que todas as políticas públicas implementadas naquele momento também tivessem esse caráter de mudança.

Assim sendo, foi proposto aos sistemas de educação nacional a mudança das concepções teórico-metodológicas que, até então, nortearam a prática educativa brasileira. Essa mudança impulsionou um grande movimento de reorientação curricular no Brasil. O “rompimento” com as concepções teórico-metodológicas chamadas tradicionais, ficou evidenciado em todos nos documentos balizadores da prática educativa brasileira produzidos naquela década; passou-se a defender um currículo escolar baseado nas competências e habilidades e nos saberes educacionais.

Para a concretização desse movimento de reorientação curricular se fazia necessário, além da publicação das DCN e dos PCN, a reorganização da formação dos professores brasileiros. Assim, foi produzido o Referencial para Formação de Professores; documento referencial do currículo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, publicado pela primeira vez em 1998. Esse referencial indica que o conhecimento a ser desenvolvido na formação dos professores deve estar organizado em cinco eixos:

Quadro 1. Organização do conhecimento para formação de professores

Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos	Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais
Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação	
Cultura geral e profissional	
Conhecimento pedagógico	

Fonte: (BRASIL, SEF/MEC, 2002, p.87)²²

ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

²² Embora o documento “Referenciais para Formação de Professores” tenha sido publicado em 1998, estamos utilizando a edição publicada em 2002.

As concepções balizadoras dos objetivos da formação dos professores brasileiros estão em consonância com a LDB, já mencionada; espera-se um comprometimento da educação com o movimento social em direção a consolidação da democracia, conforme indica o Art. 2º da mesma lei: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho.”

Considerando o exposto, está estabelecido por todos os documentos governamentais que a organização da educação nacional deve-se dar num contexto de interação, tanto entre os sistemas de ensino, quanto entre as instituições formadoras.

Dessa forma, podemos identificar, tanto nos documentos legais quanto nos documentos referenciais, a proposição, aos sistemas de ensino, do desenvolvimento de duas grandes dimensões: a dimensão política e a dimensão pessoal. Segundo os Referenciais para a Formação de Professores - RFP (BRASIL, 2002, p.54), essa perspectiva de formação da pessoa e também do cidadão tem pelo menos duas grandes decorrências na formação de professores:

- a) Desenvolvimento de múltiplas capacidades do ser humano e não apenas o desenvolvimento cognitivo.
- b) Relação com o conhecimento, com os valores, com os outros, um modo de ser e estar no mundo que se expressa na idéia de relações de autonomia.

Para tanto, espera-se do professor uma atuação direcionada à superação da dicotomia existente entre as perspectivas pedagógicas individualistas e coletivistas, havendo dessa forma, a defesa velada do estabelecimento de uma prática pedagógica baseada nas relações sociais não autoritárias, promovendo a participação, a liberdade de escolha, a possibilidade de tomar decisões e de assumir responsabilidades compartilhadas.

2. Formação continuada

Quanto à formação continuada, concebemos como continuidade do processo de formação inicial, na perspectiva de desenvolvimento permanente do

profissional e que a sua realização deve-se dar a partir da reflexão acerca da prática pedagógica dos professores envolvidos; das suas necessidades de aprendizagem.

A formação continuada se constitui como um processo importante de continuidade da formação inicial, uma vez que o conhecimento continua avançando sistematicamente e produzindo mudanças na sociedade, gerando assim, a necessidade de reformulação constante da prática docente.

A idéia de formação continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional permanente é relativamente nova. Segundo Weisz (2002) até meados dos anos 70 o professor era visto como um profissional que deveria dispor de um hipotético conjunto de técnicas, ir para a classe, dar a aula e pronto. O termo utilizado para designar o trabalho de formação em serviço, quando eventualmente acontecia, era treinamento ou reciclagem²³. Esses treinamentos serviam para aprender a aplicar as novidades em matéria de técnicas de ensino.

A partir dos anos 80 passou-se a utilizar o termo capacitação²⁴ ou formação em serviço. Nesse momento, predominava a idéia de compensar ou complementar as deficiências da formação inicial do professor, disseminar idéias e concepções pedagógicas atuais, através de cursos pontuais e episódicos. Essas idéias vêm sendo reformuladas desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1888 e da LDBEN Nº 9.394/96, que regulamentam a “Valorização dos profissionais”²⁵.

A bem da verdade uma das ações que ancoram a implementação dessa política pública é a lei que regulamenta o FUNDEF e, posteriormente, a lei que regulamenta o FUNDEB, visto que indicam a metodologia para os Estados e Municípios de aplicarem/gastarem as verbas da educação nacional. No aspecto manutenção e desenvolvimento do ensino está inserida a possibilidade de utilizar os recursos públicos da educação para o desenvolvimento de Programas de formação Continuada.

Considerando o exposto e o fato de ao longo dos anos o Brasil permanecer entre os países do mundo com maiores índices de fracasso escolar é que, a partir

²³ Termo bastante questionado no campo da formação de pessoas, uma vez que é também atribuído ao tratamento do lixo.

²⁴ Termo também questionável no mundo da educação pelo fato de arremeter ao conceito de incapaz.

²⁵ LDBEN. Art. 67 - Idem p. 61.

da Constituição de 1988, a formação continuada passou a ser considerada, a partir do artigo 61²⁶, investimento obrigatório à melhoria da qualidade do ensino público e gratuito, direito social básico de toda população brasileira.

Além de instituir a formação continuada, foi necessário, também, a redefinição do currículo escolar nacional, materializado nas práticas pedagógicas dos diferentes níveis e modalidades de ensino brasileiro, pois, naquele momento, além de melhorar os índices de fracasso escolar do país, desejava-se ainda, formar o cidadão “ideal”; o sujeito crítico, participativo, solidário, autônomo etc., conforme os princípios da Constituição Federal de 1988, dispostos no artigo 210²⁷ e 211²⁸.

É nesse contexto, de busca da melhoria do ensino público brasileiro que nascem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais(1996).

3. Políticas de Formação Continuada implementadas no Brasil a partir da promulgação da LDBEN 9.391/96

A nova LDBEN nasceu num contexto sócio-político de redemocratização do País, momento em que a sociedade clamava por liberdade e autonomia. Assim sendo, os artigos dessa Lei deveriam representar os anseios de toda nação por uma educação com qualidade, baseada nos princípios da liberdade, da autonomia e da equidade social.

O cenário dessas políticas públicas foi a existência de um sistema de ensino nacional balizado por concepções de educação e ensino divergentes do projeto de sociedade que se defendia naquele momento. De fato, era emergente a estruturação dos sistemas de ensino para garantir a formação do cidadão que se desejava; a formação de um sujeito idealizado como participante ativo na sociedade, autônomo e detentor de crítica.

²⁶ LDBEN. Art. 61 - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço.

²⁷ CF. Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacional e regionais.

²⁸ CF. Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino.

Como está posto na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 211²⁹, a idéia era “descentralizar” o poder, oferecendo aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios referenciais para que eles implementassem os seus próprios sistemas de ensino. Devido às limitações quanto à infra-estrutura (material e profissional) dessas unidades federativas para implementarem essas políticas - relacionadas à reorganização curricular - o Governo Federal efetivou o regime de colaboração também às referidas unidades federativas, desenvolvendo novas políticas-âncoras para estruturação dos seus sistemas de ensino. As chamadas “políticas-âncoras” contemplaram, basicamente, todos os níveis de ensino, mas, inicialmente, a maioria foi direcionada ao Ensino Fundamental.

Com o intuito de melhorar e unificar a qualidade da educação escolar brasileira, associando o projeto de sociedade ao projeto de escola e de futuro cidadão, o governo implementou, seguidamente, diferentes políticas públicas. A primeira delas foram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1997), publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) e, paralelamente a estas, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), foram produzidos, também os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997); os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1998); os PCN em Ação (1999); a Rede Nacional de Formação de Professores, representada pelas IES (2001); o PROFA (2001); o PRALEP (2004) e o Pró-Letramento (2006).

Faz-se necessário ressaltar que, segundo Fávero (2005), o cenário de criação dessas políticas era um país em desenvolvimento, superando um processo violento de submissão ao regime militar e em franca negociação com os órgãos financeiros internacionais (FMI, BID, BM) para acelerar o seu processo de desenvolvimento e modernização.

Assim sendo, a organização dos documentos governamentais se deu, também, para cumprir com os interesses internacionais quanto à reformulação do sistema de ensino brasileiro, especialmente da educação básica. Isto posto, fica evidente que as orientações teórico-metodológicas balizadoras desses documentos devem se coadunar com os objetivos propostos pelos mencionados órgãos para a educação brasileira.

²⁹ CF. Art. 211 – Ibdem, p. 70.

Dessa forma, podemos vislumbrar a produção dos documentos governamentais associado a dois momentos históricos: o primeiro foi mais focado nas concepções de ensino e aprendizagem interacionistas, originárias do movimento escolanovista, presentes na abordagem Construtivista, defendida por Jean Piaget. E o segundo foi mais focado na opção pelas concepções de ensino-aprendizagem sociointeracionistas, presentes na abordagem Histórico-cultural, defendida por Vygotsky.

No entanto, embora reconhecendo alguns conflitos e equívocos que envolveram a produção dos referidos documentos governamentais, vale ressaltar que, na conjuntura em que se deu a produção desses documentos, o MEC estava imbuído do dever de cumprir o artigo 210³⁰ da Constituição Federal, que trata da necessidade e obrigação de elaborar diretrizes e parâmetros curriculares para a educação nacional, bem como os artigos 9º³¹, 22³², 27³³ e 32³⁴ da LDB 9.394/96, que determinam o estabelecimento de conteúdos mínimos para uma base nacional comum, com o intuito de “padronizar” a qualidade da educação nacional, e de garantir uma parte diversificada, para valorizar as diferenças culturais regionais.

Alguns teóricos, a exemplo de Saviani (2008), defendem que o maior equívoco que podemos identificar nos documentos governamentais, apesar de representarem a tentativa de unificação das concepções pedagógicas presentes nas práticas educacionais brasileiras, questionando a falta dessa unidade entre as práticas atuais, é estarem fundamentados em princípios e teorias divergentes, baseados nas concepções da Escola Nova e da Escola Tecnicista.

Podemos identificar os princípios da Escola Nova quando se enaltecem as teorias que defendem a interação, a valorização das diferenças individuais e

³⁰ CF. Art. 210 – Ibidem, p. 66

³¹ LDBEN. Art. 9º - Ibidem, p. 63

³² LDBEN. Art.22 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

³³LDBEN. Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III. Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

³⁴ LDBEN. Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade da aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita.

culturais e a ludicidade como motivação para a aprendizagem; e os princípios da pedagogia Tecnicista quando propõem a uniformização e mecanização da aprendizagem a partir do estabelecimento de competências e habilidades para cada grupo de sujeitos (DCN, 1996 e PCN, 1996), (Saviani, 2008).

Considerando o exposto, inferimos que a educação nacional vive um momento de conflito entre paradigmas educacionais, à medida que se condenam as práticas do passado, consideradas malélicas ao desenvolvimento do educando, as endossam utilizando-as em propostas “inovadoras”, causando ainda mais insegurança e desnorteamento nos professores, bem como o conseqüente baixo rendimento deles e de seus respectivos alunos, incorrendo no fracasso escolar.

Para minimizar o efeito desorientador provocado pela publicação/implementação dos PCN, uma vez que trazem no seu bojo uma série de teorias que os professores “reais” não compreendem e, também, para concretizar a mudança de orientação pedagógica nas redes oficiais de ensino, o governo brasileiro transformou os PCN numa política de Formação Continuada “guarda-chuva”, desta vez denominada Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, ou, PCN em Ação (1999). Conforme está explícito no documento de apresentação dos PCN em Ação – 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1999, p. 3):

[...] o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos”.

A implementação dessa política, exigia a criação de outras políticas para o mesmo período. Dessa forma, conforme os PCN em Ação (BRASIL, 1999, p.7):

- [...] O programa incluirá diferentes ações, tais como:
- Distribuição e implementação, nos estados e municípios, dos Referenciais para Formação de Professores.
 - Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.
 - Apoio aos estados e municípios interessados na reformulação de planos de carreira.

Conforme podemos constatar, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que trazem as diretrizes e a metodologia tanto da Formação Inicial quanto da Formação Continuada, e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, foram criados com o propósito de colaborar com a formação continuada dos professores brasileiros e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos seus alunos.

A Rede de Formação constitui-se como uma ampla articulação entre os órgãos gestores da educação nacional, os sistemas de ensino e as instituições formadoras, representadas, atualmente, pelas universidades públicas federais, participantes dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Estes Centros mantêm uma equipe pedagógica que coordena a elaboração de Programas destinados à formação continuada dos professores que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Segundo explicita o MEC (BRASIL, 2004), as diretrizes dos referidos Programas têm como prioridade institucionalizar o atendimento à demanda por formação continuada dos professores brasileiros; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração; contribuir para a qualificação da prática docente e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos professores; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros de Pesquisa, os quais favorecem o desenvolvimento da formação docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente através do aprofundamento e da articulação entre os componentes curriculares, instituindo e fortalecendo o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção/reconstrução da prática pedagógica.

Essas diretrizes estabelecem que a Formação Continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual e que esse processo deve ter como referência a prática e o conhecimento teórico, indo além da oferta de cursos de atualização e treinamentos pontuais. Isto posto, a Formação Continuada constitui-se como componente essencial à profissionalização docente, e precisa estar incorporada ao cotidiano da escola.

Dessa forma, compreendemos que as políticas de formação continuada implementadas pelo Governo Federal foram desenvolvidas na perspectiva de criação de uma cultura de colaboração e co-responsabilidade entre os sistemas de

ensino e o MEC e, também, como impulsionadoras da criação de políticas locais, como explicita os Parâmetros em Ação: análise e perspectivas (BRASIL, 2002, p.p 5 - 7):

[...] o maior aprendizado foi o trabalho em parceria, não só entre o MEC e as secretarias, mas entre todos os participantes. O Programa Parâmetros em Ação pautou-se na prática da construção coletiva, seja nos grupos de estudo, seja em reuniões nacionais criando em todos os envolvidos a certeza de que só com a correspondência e a cooperação será possível implementar políticas que só com a co-responsabilidade e a cooperação será possível implementar políticas que façam avançar o processo de profissionalização dos professores e a conseqüente melhoria das aprendizagens de todos os alunos. [...] Este documento [...] servirá, também, como instrumento de apoio e incentivo no prosseguimento das políticas públicas para o desenvolvimento profissional continuado de professores. [...] Espera-se, também, que ele se torne um instrumento de realimentação do processo, contribuindo para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas voltadas para a formação permanente de professores.

Paralelo ao movimento de implementação dessas políticas, os Sistemas de Avaliação Nacional (SAEB, Prova Brasil, etc.) e os Institutos que pesquisam a qualidade da educação nacional e internacional (IDEB³⁵, PISA³⁶) continuavam indicando os baixos índices de aprendizagem e o aumento do fracasso escolar brasileiro. Assim sendo, fazia-se necessário a continuidade da intervenção do governo federal na formação continuada dos seus professores, especialmente dos alfabetizadores, visto que o maior índice de fracasso escolar está localizado nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o governo federal sistematizou, através do MEC e dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Programas de Formação Continuada direcionados aos professores alfabetizadores.

A partir desse contexto, foram implementados o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – PROFA (2001); o Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER (2004); e o Programa de Formação Continuada dos Professores dos anos/séries do Ensino Fundamental – Pró-Letramento (2006).

Os referidos Programas de Formação Continuada assumem o conceito de formação continuada enquanto formação em serviço. No entanto, o PROFA apresenta-se numa perspectiva mais técnica, como podemos ler no documento de

³⁵ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

³⁶ PISA – Programa Internacional de Avaliação do Aluno

apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 5): “Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza”; e o Pró-Letramento, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente, conforme também podemos ler no Manual do Tutor do Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2006, p.15):

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional positivo de respeito e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores das escolas.³⁷

Nesse contexto, é que tomamos a iniciativa de refletir sobre a Formação Continuada de professores alfabetizadores alagoanos, a partir das políticas públicas de Formação Continuada para o professor alfabetizador implementadas pelo Governo Federal. Dentre as políticas de Formação Continuada implementadas pelo referido Governo, direcionadas aos professores alfabetizadores, analisaremos apenas o PROFA e o PRÓ-Letramento (Alfabetização e Linguagem), pois se constituem como objeto da nossa investigação.

Consideramos relevante informar que, neste momento, essa análise se dedicará à descrição dos programas nos seus aspectos estruturais e político-filosóficos. A análise mais acurada dos seus pressupostos cognitivos, lingüísticos e metodológicos serão apresentados junto à seção das análises dos dados da segunda fase da pesquisa, mais especificamente, a partir dos dados das entrevistas.

3.1. Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – PROFA

O PROFA foi “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (MEC/SEF, 2000, p. 5). Esse curso foi elaborado por uma equipe coordenada pela Profa. Telma

³⁷ Dillon-Petterson in Parker, apud Garcia, 1999, p. 137. Citação utilizada por Nadal, Beatriz G. & Ribas, Maríná H. Formação de Professores Orientadores (Tutores) . Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006. P.15

Weisz e publicado pelo MEC, e realizado em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão dos Estados e Municípios.

O documento de apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 5), afirma que a organização do Programa se justificou pela necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático da alfabetização que vinha sendo construído nos últimos vinte anos.

Segundo o mesmo documento (BRASIL, 2001), os objetivos do Programa em tela foram: a) ampliar o repertório literário dos professores; b) orientar os professores alfabetizadores na sua prática pedagógica; c) inovar as situações de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; d) fundamentar as práticas de alfabetização em salas de aulas heterogêneas; e) conscientizar os professores da necessidade de refletir sobre a própria prática pedagógica e sobre a importância do trabalho coletivo.

Para cumprir esses objetivos, a formação foi organizada em três grandes etapas: a primeira com a indicação e formação dos coordenadores de grupos – os coordenadores gerais –; a segunda com a seleção e formação dos formadores/tutores, através da Rede de Formação; e a terceira, com a formação dos professores cursistas, em grupos de estudos, nas escolas onde trabalhavam os referidos professores ou em escolas-pólos.

O PROFA foi organizado em três módulos a serem desenvolvidos durante 1 ano, com a carga horária total de 160 horas, na modalidade semi-presencial, sendo 120 horas destinadas aos encontros semanais, com duração de três horas, totalizando 40 encontros, e 40 horas destinadas à realização das atividades em casa - durante todo curso -, consideradas trabalho pessoal.

Tanto os formadores quanto os cursistas receberam um kit de material didático, sendo que no kit dos cursistas não constava o guia do formador, nem os programas de vídeo; estes materiais eram destinados apenas ao formador. O kit do PROFA era constituído de: a) 1 documento de apresentação; b) 1 fichário/caderno de registro; c) 3 coletâneas de textos (Módulos I, II e III), mais um guia do formador para cada módulo; d) 1 catálogo de resenhas de filmes; e) 1 acervo de 30 Programas de vídeo (11 do Módulo I, 09 do Módulo II, 09 do Módulo III e 1 vídeo do formador).

Cada módulo foi constituído por unidades equivalentes a um ou mais encontros, organizadas na perspectiva de ampliar os conhecimentos dos professores, levando-os a refletirem sobre a prática de ensino da leitura e da escrita a partir da união teoria/prática. Cada unidade era constituída por cinco atividades: três atividades permanentes (leitura compartilhada, rede de idéias e o trabalho pessoal); e, as duas últimas atividades podiam ser variadas (planejamento de atividades ou propostas de ensino-aprendizagem, discussões da realidade relacionada ao processo de alfabetização etc.). A última unidade de cada módulo era constituída de uma avaliação das aprendizagens sistematizadas pelos professores. Essa organização foi estabelecida, através do Guia do Formador, para todas as unidades de estudo dos três módulos constituintes do Programa.

Cada módulo propunha o estudo de diferentes conteúdos, que juntos orientavam a prática da alfabetização, a saber:

- Módulo I – propunha textos e atividades que discutiam a fundamentação teórica e a metodologia da alfabetização à luz da Psicogênese da Língua Escrita, apresentando o processo de mudança e a quebra de paradigmas em relação aos modelos de ensino a leitura e da escrita até então desenvolvidos. As reflexões se davam a partir dos textos da Coletânea e dos Programas de vídeo, devidamente orientadas pelo Guia do Formador.

- Módulos II e III – tratavam de propostas de ensino, métodos e atividades que auxiliam no processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita na alfabetização e dos conteúdos de língua portuguesa, sendo o Módulo II mais focado em situações didáticas de alfabetização e o Módulo III nos conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. Nestes módulos, foram trabalhados os projetos de leitura e escrita como modelos de contextualização da prática pedagógica de leitura e produção de textos e da construção do conhecimento pelos alunos através da interação.

Em virtude de um dos objetivos do PROFA ser ampliar o repertório literário e o universo cultural dos professores, todas as unidades de ensino dos três módulos traziam, no seu início, três textos, geralmente literários, cuja função, segundo o Guia do Formador era: emocionar, divertir ou informar, para leitura compartilhada.

O Programa adota como metodologia as estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na resolução de problemas, como se pode ler no documento de apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 21):

As atividades de formação que constituem as atividades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de problemas: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise de adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos estudados.

Em síntese, a organização e o desenvolvimento do Programa deu-se a partir de atividades permanentes, de leituras e reflexões, do planejamento de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula durante a semana e da socialização dos resultados das referidas atividades de estudo e de práticas desenvolvidas na sala de aula.

A análise dos documentos do PROFA (Documento de Apresentação, Guia do Formador e Coletânea de textos dos Módulos I, II e III) nos leva a inferir que as concepções de ensino-aprendizagem são balizadas, predominantemente, pela teoria Psicogenética Interacionista, defendida por Jean Piaget, em que a aprendizagem é concebida a partir do desenvolvimento natural de diferentes estágios biopsicológicos, dos conhecimentos prévios do indivíduo, da resolução de problemas e da interação do indivíduo com o objeto do conhecimento.

No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, a interação se dá com o sistema de escrita alfabética, defendida nas orientações propostas a partir do Documento de Apresentação e dos três módulos do Programa, norteadas pelas idéias de Ferreiro e Teberosky, a partir da obra *A Psicogênese da Língua Escrita (1985)*, como se pode ler no fragmento do texto do Documento de Apresentação (BRASIL, 2001, p. 8):

[...] trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de

transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler [...]

No fragmento do texto *“Existe vida inteligente no período pré-silábico? (M1U4T4)”*³⁸:

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias [...], dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa.

Podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da teoria psicogenética, dá-se pela interação/imersão com a língua, pois, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29):

...] o sujeito que concebemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Tomando como referência o exposto, podemos considerar que o PROFA se materializou como um modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pautado na idéia de reformulação da prática pedagógica da alfabetização existente no Brasil.

O Governo Federal justifica que, o que motivou a criação desse Programa foram os altos índices de fracasso escolar do país, localizados nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1990. Dessa forma, buscou-se instrumentalizar os professores alfabetizadores em relação ao ensino da leitura e da escrita na perspectiva de promover a melhoria das suas práticas pedagógicas e,

³⁸ M1U4U4 indica: Módulo 1, Unidade 4, T4. Esta legenda foi criada para facilitar a localização do texto/atividade na coletânea de textos do PROFA; o número muda conforme muda o módulo, a unidade e o texto.

consequentemente, dos resultados das avaliações nacionais e locais (SAEB, PROVA BRASIL, SAVEAL³⁹).

No entanto, considerando os resultados da aprendizagem medidos por esses instrumentos de avaliação, nos últimos anos, especialmente em Alagoas, podemos constatar que o referido Programa, apesar de ter proposto mudanças na prática da alfabetização brasileira, não influenciou muito na melhoria dos resultados da educação nacional e alagoana.

Segundo Becalli (2007), estes resultados se relacionem com algumas lacunas teóricas presentes na organização do PROFA. Uma das lacunas existentes é a ausência de reflexões sobre os fundamentos/modelos teórico-metodológicos que ancoram a prática de ensino da leitura e da escrita proposta pelo Programa, pois é baseado na Psicologia Genética de Jean Piaget, na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, na Psicolinguística de Noan Chomsky⁴⁰, na teoria dos Gêneros textuais de Marcuchi, e, os seus módulos não trazem nenhuma situação didática para a reflexão, com os formadores, nem com os professores cursistas, acerca da influência dessas teorias na prática da alfabetização.

Outra lacuna teórica, a nosso ver, bastante significativa na organização do referido Programa é a ausência de reflexões acerca da fonética e da fonologia, pois trata-se de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita e, assim, não deve desconsiderar as teorias que tratam das relações entre grafema e fonema, bem como de aspectos relativos à estrutura morfológica da língua.

Além das lacunas teóricas, relacionadas à prática de ensino da leitura e da escrita, há a opção pelo conceito de formação continuada baseada no monólogo, pois todas as atividades da formação estão devidamente planejadas em tempo e espaço predeterminados, conforme se pode observar no Guia do Formador dos três módulos, em que aparece o planejamento de cada um dos encontros; são definidas as atividades a ser desenvolvidas, quem são os atores, o tempo e o programa de vídeo a ser utilizado, as pausas que se devem fazer e as reflexões pertinentes.

³⁹ Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas.

⁴⁰ A teoria de Noan Chomsky é importante, pois, segundo esse autor “todas as crianças nascem com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem . [...] é importante que destacar a importância da teoria chomskyana, no que se refere a natureza e a aquisição da linguagem, para a época em que foi produzida é notória, já que a criança passou a ser considerada como um sujeito ativo, seletivo e criativo, capaz de interpretar a teoria de sua língua, ao desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados lingüísticos, quando expostas a eles” (BECALLI, 2007, P. 62).

Outros fatores também podem ter influenciado os baixos resultados das práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir do PROFA, especialmente no Estado de Alagoas, a saber:

- a) a participação na formação se dar por adesão dos professores;
- b) o pouco tempo proposto pelo próprio Programa para a realização dos encontros presenciais;
- c) a não disponibilização de tempo da jornada de trabalho dos professores cursistas, nem dos formadores para estudo e reflexão das teorias apresentadas;
- d) a inadequação do perfil do formador para o exercício da função (falta de experiência e habilitação diferente da exigida pela Rede de Formação);
- e) a dificuldade de compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos dos professores cursistas;
- f) a ausência de infra-estrutura física e material para a realização dos encontros de formação, bem como para a implementação da proposta nas escolas, entre outros.

Embora tenhamos apresentado problemas relacionados à organização e desenvolvimento do PROFA, vale ressaltar que reconhecemos a sua influência nas discussões acerca da importância da formulação e implementação de um modelo de formação continuada, em serviço, nos sistemas de ensino público de Alagoas, até então inexistente.

3.2. Programa de Formação Continuada dos Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores que objetiva a melhoria da qualidade da aprendizagem nas áreas de Leitura e Escrita e Matemática. Como já foi explicitado na introdução deste trabalho, nesse momento, trataremos apenas do curso de Alfabetização e Linguagem. Este Programa também é realizado pelo MEC, em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão dos Estados e Municípios.

Conforme já explicitado, esse Programa é constituído por dois cursos: Alfabetização e Linguagem e Matemática. Cada curso possui duração de 6 meses, perfazendo uma carga horária de 120 horas, sendo 84 horas realizadas na modalidade presencial e 36 horas na modalidade a distância. Após o cumprimento da carga horária de uma área, faz-se o revezamento, ou seja, quem cursou Alfabetização e Linguagem irá cursar Matemática e vice-versa. Com essa dinâmica O Programa objetiva:

- a) Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática;
- b) Propor situações que incentive a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- c) Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e da matemática e seus processos de ensino-aprendizagem;
- d) Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- e) Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas.

Segundo o documento de introdução do Pró-Letramento (BRASIL, 2006), o curso Alfabetização e Linguagem está organizado em oito temáticas sintetizadas em oito fascículos, a saber:

- Fascículo 1 – Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento – traz os conceitos de Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua. Também são apresentadas as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.
- Fascículo 2 – Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação – discute sobre a avaliação formativa e continuada. No ANEXO, são apresentadas sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a fim de se atingir algumas das capacidades elencadas no fascículo 1.
- Fascículo 3 – A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino – São analisadas situações de ensino e aprendizagem a partir do ponto

de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte do docente, através de relatos de experiências. É dada especial atenção às práticas de leitura e escrita na rotina escolar, recuperando e desenvolvendo a noção de letramento apresentada no fascículo anterior.

- Fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura – É discutida a importância da Biblioteca Escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. São analisadas diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo do processo de letramento. Por fim, é discutida a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.

- Fascículo 5 – O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos – Neste fascículo, são apresentados e discutidos alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do Estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocam em prática habilidades diretamente relacionadas à Língua Portuguesa: na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de conto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética.

- Fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões – São apresentadas questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula. É discutido o processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD; o processo de escolha e as características dos novos livros didáticos; e o uso que os (as) professores(as) fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

- Fascículo 7 – Modos de Falar / Modos de Escrever – São discutidos os modos de falar e de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. São propostas atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos.

- Fascículo do Tutor – Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria – Contém instruções e informações importantes para o professor tutor; discute, sobretudo, questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a

preparação e a organização do tutor em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas.

- Fascículo Complementar – Este fascículo trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ações pedagógicas desenvolvidas com o tema História de Vida. Retoma e aprofunda, também, questões a respeito da leitura e da produção textual na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

O Pró-Letramento, nasceu na segunda metade da década de 2000 e ainda está em desenvolvimento na maioria dos Estados e Municípios brasileiros. Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a adesão ao referido Programa em Alagoas é de cerca de 95% dos municípios.

A fundamentação teórico-metodológica do curso de Alfabetização e Linguagem está balizada pelas concepções de ensino e aprendizagem sociointeracionistas, defendidas pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, onde concebe a aprendizagem a partir do processo de comunicação/interação entre o sujeito, o mundo e o outro mais experiente.

A concepção de alfabetização que fundamenta o Pró-Letramento é a sociointeracionista, visto que, nele, a língua é concebida como um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos e da interlocução - ação lingüística entre sujeitos (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, o texto é concebido como uma unidade complexa de significação e um espaço de constituição de sujeitos e a leitura como um ato de produção de sentidos (BECALLI, 2007).

A metodologia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, proposta por este Programa, é a que valoriza o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, bem como a que privilegia a reflexão sobre as diferentes possibilidades de emprego dessa língua (Brasil, 2006).

Quanto aos conteúdos, consideramos que o Pró-Letramento traz uma sistemática de conteúdos necessários à formação de qualquer alfabetizador. No entanto, também contém lacunas teórico-metodológicas significativas, a exemplo da

caracterização do modelo teórico-metodológico histórico-cultural de Vygotsky e da teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin.

Além das lacunas teóricas identificamos também que o Pró-Letramento, embora anuncie no Manual do Formador que assume um conceito de formação continuada enquanto desenvolvimento profissional, o seu modelo de formação continuada ainda semelhante ao programa anterior (PROFA) que é, segundo Becalli (2007), pautado no monólogo e na uniformização dos professores, pois desconsidera que a prática pedagógica real é o ponto de partida para o planejamento da formação em serviço.

Consideramos ainda que os fatores que podem influenciar os baixos resultados das práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir do PROFA e de outras políticas governamentais de formação continuada, especialmente no Estado de Alagoas, persistiram também no desenvolvimento do Pró-Letramento, a saber:

- a) a participação por parte dos professores-cursistas no Programa ser por adesão;
- b) o pouco tempo proposto pelo próprio Programa para a realização dos encontros presenciais, dada complexidade dos conteúdos;
- c) a carência de formador/tutor com o perfil exigido pela Instituições Formadoras: formação/graduação e experiência comprovada em formação;
- d) a não disponibilização de tempo da jornada de trabalho dos professores-cursistas e dos formadores/tutores para estudo e reflexão das teorias apresentadas;
- f) a ausência de infra-estrutura física e material para a realização dos encontros de formação nas escolas ou em outros locais, etc.

Os fatores acima listados prejudicam a dinâmica de qualquer processo de formação continuada e, de certa forma, anuncia os fatores que contribuem diretamente para o fracasso escolar nas redes públicas de ensino alagoanas. Isto, sem contar com o anúncio do descompromisso político dos nossos governantes para com a educação pública do Estado e do país.

Embora já tenha sido explicitado que as políticas de Formação Continuada propostas pelo Governo Federal devem funcionar como incentivo para Estados e

Municípios implementarem as suas próprias políticas, não é demais lembrar que não é o que aconteceu com o Pró-Letramento em Alagoas. Este Programa foi implementado nas redes estaduais e municipais de ensino alagoanas como sendo a única ou a principal ação de Formação Continuada.

3.3. Apreciação dos programas PROFA e Pró-Letramento

Os Programas PROFA e Pró-Letramento estão focados em perspectivas teórico-metodológicas divergentes, um é fundamentado pela teoria Psicogenética construtivista de Piaget e o outro na teoria histórico-cultural, também chamada sociointeracionista, defendida por Vygotsky.

A idéia defendida pelo PROFA de que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo está focada nos modelos de leitura psicolingüísticos descendentes, intitulados “top down”, uma vez que identificam a leitura como busca direta do sentido do texto, ou seja, “a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhações” e que, na leitura, vale mais o que se tem em mente – os conhecimentos prévios – do que o que se vê no texto (GOODMAN,1987; SMITH, 1989). Estes modelos desconsideram os processamentos de leitura ascendentes (bottom up), baseados, primeiramente, na decodificação e codificação do sistema de escrita (Silveira, 2005).

Já no Pró-letramento, percebemos a maior intervenção do professor que funciona como o outro mais experiente que intervém para que a aprendizagem se aconteça mais rapidamente. Para tanto, utiliza os processamentos de leitura ascendente e descendente, postulando que a aprendizagem das regras de funcionamento do código lingüístico (decodificação e codificação) é tão importante quanto à aprendizagem do sentido do texto, nas suas diferentes funções comunicativas e contextos de uso.

Ambos trazem no seu bojo, com enfoques específicos, a teoria dos gêneros textuais, pois tanto um quanto o outro defende a importância da leitura de diferentes textos, de forma significativa, para a formação de leitores e escritores. A grande diferença é que o PROFA enfoca mais a ampliação do universo cultural através do contato com a variedade de gêneros e o Pró-Letramento dá um enfoque maior ao

propósito comunicativo e à esfera de comunicação a que pertencem os diferentes gêneros.

Os referidos Programas não se incluem, de fato, no conceito de Formação Continuada enquanto Desenvolvimento Profissional Permanente, pois a formação a partir deles se efetiva numa dinâmica que desconsidera as metas do Projeto Pedagógico da escola e as reais necessidades de aprendizagem dos seus professores. No entanto, para a sua efetivação, os programas exigem dos sistemas de ensino, a organização de condições básicas para a formação continuada em serviço, orientando a implementação de grupos de estudos na própria escola e a disponibilização de tempo pedagógico para os profissionais estudarem e aperfeiçoarem a sua prática.

Dessa forma, a metodologia de formação proposta pelos referidos Programas se coaduna com o conceito de formação continuada em serviço, do tipo formação pontual, pois têm carga horária e período pré-determinado para serem concluídos, além de trazerem uma programação pronta, à revelia do projeto pedagógico das escolas e das necessidades de aprendizagem dos professores.

Considerando o exposto, podemos perceber dois grandes problemas: um de natureza conceitual e o outro de natureza estrutural. O problema de natureza conceitual se instala pelo fato de tanto o PROFA quanto o Pró-Letramento não trazerem explicitamente, textos, de preferência dos próprios teóricos que embasam as teorias que fazem parte da abordagem teórico-metodológica defendida. Realmente, não se vêem, por exemplo, textos de Jean Piaget, para discutir a teoria Psicogenética, nem de Vygotsky para a teoria histórico-cultural. Também não aparecem textos de Bakhtin, Street, Marcuschi, entre outros, para discutir a teoria dos gêneros textuais. Os resultados dessas lacunas são os equívocos que fazem parte do repertório teórico/prático dos professores.

O segundo problema se dá pelo fato da Formação Continuada ainda não se constituir, de fato, como uma política pública de valorização profissional, por isso “se faz de qualquer jeito”, sem a devida estrutura, a exemplo da não disponibilidade de carga horária dos professores prevista na jornada de trabalho; da não obrigatoriedade de participar da formação; da falta de infra-estrutura física, materializada pelo espaço de realização da formação precário e pela ausência de material didático; do perfil inadequado do formador/tutor; do não

acompanhamento/monitoramento da prática pedagógica orientada pela formação; entre outros.

Considerando o exposto, acreditamos que a melhoria dos resultados do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras e alagoanas não se dará apenas a partir da publicação/implementação, pelo Governo Federal, de Programas de Formação Continuada arrojados como política compensatória. Ao contrário, é necessário a implementação da Formação Continuada como política pública local (municipal ou estadual), com a garantia das condições adequadas para que, de fato, os professores possam estudar e refletir sobre a sua própria prática pedagógica.

Capítulo IV

A PESQUISA REALIZADA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, os dados coletados e a sua respectiva análise. Durante toda investigação, buscamos identificar elementos que revelem a influência dos Programas oficiais do Governo Federal - PROFA e Pró-Letramento - na prática pedagógica das professoras⁴¹ alfabetizadoras informantes. Tomamos como categorias para coleta e análise dos dados, *o conceito de formação continuada*, *as concepções de ensino-aprendizagem*, *as concepções de alfabetização* e *a metodologia de ensino da alfabetização* presentes nos Programas de Formação de Professores investigados e no discurso das professoras informantes, doravante chamadas de colaboradoras.

Para tanto, organizamos a coleta de dados e a sua análise em três blocos de discussão: *o perfil das professoras informantes*, *a participação na formação continuada* e *a influência dos pressupostos teórico-metodológicos* dos Programas PROFA e Pró-Letramento na prática pedagógica informada. Tomaremos a prática pedagógica como práxis⁴², uma vez que esta pode ser ilustrada pelo discurso das referidas informantes.

1. A metodologia da pesquisa

Podemos considerar que a abordagem desta pesquisa é quantiquantitativa, de base interpretativa, em que foram utilizados alguns subsídios do método da Análise de Conteúdos, já que trabalhamos com os conteúdos das informações colhidas nos instrumentos de pesquisa – os questionários, as entrevistas e os documentos dos programas de alfabetização, através da técnica da triangulação de dados. Consideramos que o aporte da Análise de Conteúdos foi adequado à nossa pesquisa porque, segundo Grawitz (1976, p. 588, apud Freitas, 1996, p.2) “é uma

⁴¹ Referimo-nos a “professoras” porque todas as informantes da pesquisa são do sexo feminino.

⁴² Utilizamos o conceito de práxis defendido por Cavalcante (2005); a autora afirma que discurso é práxis e práxis é discurso.

técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo interpretá-las”.

Assim sendo, a sistematização quantificada e a confrontação entre os dados obtidos se deram na perspectiva de identificar e comparar os elementos comuns que evidenciam a influência dos referidos Programas na prática pedagógica informada pelas professoras alfabetizadoras colaboradoras. Segundo Grawitz (1976, apud Freitas et al, 1996), as comparações e as evoluções formam a área de predileção da Análise de Conteúdos.

Com efeito, os dados foram tabulados para, em seguida, se proceder à análise qualitativa dos resultados. Conforme Gatti (2004, p.26):

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

Considerando o exposto e o fato de o PROFA e o Pró-Letramento serem políticas públicas de Formação Continuada implementadas pelo Governo Federal em todo país e, também, por essas políticas, em Alagoas, se constituírem como “as políticas locais” de formação continuada para alfabetizadores, tomamos uma parte do universo de professoras alfabetizadoras do Estado como amostra para refletirmos sobre a influência dessas referidas políticas na prática pedagógica dessas alfabetizadoras.

Conforme já foi mencionado, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, a análise dos documentos governamentais PROFA e Pró-Letramento, os questionários com perguntas abertas e fechadas e as entrevistas semi-estruturadas para, em seguida, se proceder à reflexão e, conseqüente, sistematização dos resultados.

2. Os procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados se deu em duas fases, a primeira iniciou-se a partir do convite feito a diferentes grupos de professoras alfabetizadoras das redes

municipais e estadual de ensino, tanto da capital quanto do interior do Estado de Alagoas, entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2008. Foi aplicado um total de 168 questionários, não havendo imposição em relação à devolução dos mesmos, visto que pretendíamos ter como informantes profissionais voluntários; do total de questionários aplicados, retornaram aproximadamente 34,4%, totalizando 58 informantes, todas do sexo feminino.

O questionário foi organizado a partir de 30 questões abertas e fechadas, focalizando três grandes blocos, a saber: o perfil das professoras colaboradoras; a participação em formação continuada, e a influência dos Programas PROFA e Pró-Letramento na prática pedagógica dessas professoras.

A segunda fase da pesquisa se deu a partir da realização da entrevista semi-estruturada, com cinco professoras alfabetizadoras, cerca 10% das informantes da primeira etapa. Estas professoras também foram voluntárias e participantes da primeira fase da pesquisa. O critério de seleção dessas informantes era ter participado do PROFA ou Pró-Letramento ou de ambos. As referidas informantes são provenientes de duas instituições da capital e atuam na rede municipal e estadual. A opção pela capital foi devido à proximidade e facilidade de deslocamento da pesquisadora.

Optamos por complementar a coleta de dados com a entrevista semi-estruturada porque esse tipo de instrumento permite uma maior quantidade e qualidade/fidelidade das informações.

As transcrições das cinco entrevistas foram realizadas tomando como referência os sinais adaptados por Marcuschi (1986) (Quadro 1).

Quadro 2. Abreviações e regras de transcrição usadas na pesquisa

<p>(()) XXX LETRASMAIÚSCULAS !!! :::: /.../ Ahã, mhm, uhm ? ...</p>	<p>Comentário do pesquisador Palavras que não podem ser entendidas Ênfase na palavra Indignação ou surpresa Alongamento da vogal Transcrição parcial Hesitação ou sinal de atenção Pergunta Pausa na fala</p>
--	---

3. Sistematização e análise dos dados da primeira fase da pesquisa

Como já anunciado, os dados coletados na primeira etapa da pesquisa foram tabulados e apresentados a em três blocos, seguidos das suas respectivas análises – o perfil das professoras informantes, a participação em formação continuada e a influência dos Programas PROFA e Pró-Letramento na prática pedagógica das professoras informantes –; e os dados da segunda etapa foram apresentados em apenas um bloco de análises. Neste momento, foram analisados fragmentos das entrevistas realizadas. Faz-se necessário ressaltar que, tanto no primeiro quanto no segundo momento, tomamos como categorias para a análise o conceito de formação continuada; as concepções de ensino-aprendizagem; as concepções de alfabetização e a metodologia de ensino da alfabetização presentes nos Programas de Formação de Professores Alfabetizadores investigados e no discurso das professoras informantes.

3.1. O perfil profissional das professoras colaboradoras

O levantamento feito com as 58 professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa nos permitiu uma certa definição do seu perfil profissional. Os elementos que permitiram a elaboração desse perfil, (a formação inicial, a habilitação, a especialização e o tempo de serviço) foram fornecidos pelos questionários, cujas respostas estão dispostas nas tabelas que se seguem.

Vale ressaltar que, embora o questionário⁴³ tenha sido organizado com 30 questões, nesse momento, apresentaremos a tabulação e análise de 17, pois, algumas foram condensadas, devido a sua complementaridade e outras foram desconsideradas por serem irrelevantes para esta pesquisa.

⁴³ O questionário original, constando todas as perguntas, encontra-se no anexo 1.

Tabela 01 – Formação Inicial dos Professores

Escola / Município	CURSOS DOS PROFESSORES				Total
	Magistério	Superior incompleto	Superior completo	Não Informou	
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	1	5	1		7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio		1	4		5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor		1	1		2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra			4		4
Maceió - Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção		2	12		14
Escolas de Viçosa – SEE		2	6		8
Escolas de Jaramataia SEMED			11		11
Escolas de Porto Calvo - SEMED	7				7
Total por curso	8	12	39	1	58
%	13,3	20	65	1,6	100

Como podemos ver nos dados apresentados pela tabela 01, a formação inicial das alfabetizadoras que responderam os 58 questionários é variada: sendo a maioria, cerca de 65%, com formação de nível superior completo; em seguida aparecem as professoras com nível superior incompleto ou cursando licenciaturas diversas, cerca de 20%, e finalmente, 13% das profissionais afirmaram ter formação em nível médio, modalidade normal ou magistério. Apenas uma professora não deu informação sobre sua formação inicial. Os dados apresentados revelam que há um percentual considerável de profissionais que possuem nível superior entre as professoras colaboradoras desta pesquisa. Em relação à habilitação, sabemos que todas possuem condições legais para o exercício da função, seja de nível médio ou superior.

No caso do sistema de ensino público brasileiro, a presença do professor sem habilitação, o chamado professor leigo, em tese, não deveria existir, pois o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 67 da LDBEN/9.394/96 regulamentam que o ingresso dos referidos profissionais nos sistemas de ensino deverá ser, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; neste caso, o

principal título é o diploma do ensino médio normal, o antigo magistério ou o diploma de alguma licenciatura em quaisquer áreas do conhecimento.

Quanto ao tipo de formação do professor alfabetizador, a tabela 2 indica a variedade de habilitações do grupo de colaboradoras desta pesquisa.

Tabela 02 – Formação Inicial / Habilitação dos Professores

Escola/ Município	CURSO							Total
	Magistério	Pedagogia	Letras	História	Geografia	Outros	Não informou	
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	1	5				1		7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio		1		1		1	2	5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor		2						2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra		4						4
Maceió – Escola Monsenhor Antônio Assunção		10	1	1	1	1		14
Escolas de Viçosa - SEE		4	3				1	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	6							7
Escolas de Jaramataia - SEMED	1	6	1				3	11
Total por curso	8	32	5	2	1	3	7	58
%	13,3	55,1	8,6	3,5	1,8	5,1	12,1	100

Podemos observar que a maioria das professoras informantes, cerca de 55%, são formadas em Pedagogia, 8% em Letras e o restante em diversos cursos de licenciatura. A categoria **outros** (cerca de 5%) refere-se às profissionais que têm nível superior, mas não é na área de educação e ensino. Algumas professoras, em torno de 12%, não informaram sobre sua formação inicial.

A nosso ver, a habilitação do professor alfabetizador deveria representar uma preocupação aos sistemas de ensino brasileiros, pois, até então não está definido o currículo para a habilitação superior desse professor. Há uma predominância, entre as alfabetizadoras colaboradoras, pela formação em Pedagogia, entretanto nos questionamos: o currículo do curso de Pedagogia está

voltado para a formação do alfabetizador? E o currículo do curso de Letras, História e Geografia? Inferimos que o currículo da maioria das licenciaturas cursadas pelas professoras colaboradoras não contempla os conhecimentos básicos para o ensino-aprendizagem da alfabetização.

Tabela 03 – Curso de Especialização

Escola/ Município	CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO								
	Psico pedagogia	Gestão escolar	Inspeção escolar	EJA	Língua portuguesa/ Literatura	Educação especial	Met. de ensino p/ séries iniciais	Met. do ens. superior	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça									0
Maceió – Escola Rosália Ambrósio				1					1
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1								1
Maceió Escola Estadual Maria Rita Lyra	1	1					1		3
Maceió - Escola Municipal Mons. Antônio Assunção	3	2		1	1	1			8
Escolas de Viçosa - SEE	1				1			3	5
Escolas de Porto Calvo - SEMED									0
Escolas de Jaramataia - SEMED	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total por curso	6	3	-	2	2	1	1	3	18
%	33,4	16,6	-	11,1	11,1	5,6	5,6	16,6	100

Outro dado relevante que colabora para a formulação do perfil do alfabetizador é a sua caminhada em direção à ampliação dos seus conhecimentos. Como podemos observar, a tabela 03 demonstra que há um número considerável de professoras que fizeram cursos de especialização em diversas áreas. Das 39 professoras que informaram ter concluído o ensino superior, 17 fizeram algum curso desse tipo. Assim sendo, temos: cerca de 29,3% de colaboradoras que cursaram Psicopedagogia; 17% que estudaram Gestão Escolar; 11,5 % que se especializaram em Inspeção Escolar, e também 11,5 % que cursaram especialização em Língua Portuguesa e Educação Especial que, juntos, somam um percentual de 35,5%. Curiosamente, apenas uma (1) professora fez especialização em Metodologia do

Ensino das Séries Iniciais. Convém também registrar a total ausência de cursos de especialização em Alfabetização, corroborando assim uma já conhecida falta de profissionais nessa área no nosso Estado.

Sabendo que a formação em nível médio se dá nas escolas normais, atualmente, quase extintas, registramos a partir dos dados disponibilizados nos questionários, apenas a origem da formação em nível superior das alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, conforme dispõe a tabela que se segue.

Tabela 4 – Instituições formadoras do nível superior

Escola/ Município	INSTITUIÇÕES FORMADORAS								
	UFAL	UNEAL	CESMAC	UNOPAR	FACINTE R	FTC	Outras	Não informou	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça			2	5					7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	1		3	1					5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor			1	1					2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra	2		1				1		4
Maceió - Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	10		2		1	1			14
Escolas de Viçosa - SEE	4	2	1	1					8
Escolas de Porto Calvo – SEMED	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Escolas de Jaramataia – SEMED		6					1	4	11
Total por Instituição	17	8	10	8	1	1	2	4	51
%	33,5	15,5	20	15,5	2	2	4	7,5	100

Como podemos observar, as instituições formadoras de nível superior das referidas alfabetizadoras colaboradoras são diversas. No Entanto, a UFAL apresenta-se como a responsável pela formação da maioria delas, cerca de 29%, seguida do CESMAC, com 17% e da UNEAL, com 14%. As demais instituições são representadas por pólos de Educação a Distância – EAD, representadas pela UNOPAR⁴⁴, FACINTER⁴⁵ e FTC⁴⁶.

Um fato curioso observado nos dados pessoais dessas colaboradoras, quando da análise dos questionários, é que a maioria das professoras que está

⁴⁴ - UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná

⁴⁵ - FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba

⁴⁶ - FTC - Faculdade de Educação a Distância

matriculada em algum curso de nível superior, este é em algum pólo das diferentes faculdades de Educação a Distância, e que as referidas professoras estão em fase de aposentadoria.

Tabela 5 – Tempo de Serviço das Informantes

Escolas/ Municípios	TEMPO DE SERVIÇO								Total
	1 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	21 – 25 anos	26 – 30 anos	31 – 35	Não informou	
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	1				5		1	1	8
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio		1			3	1			5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1		1						2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra	1		2			1			4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	1	6	1	2	1	1	1	1	14
Escolas de Viçosa - SEE	1	1			3			3	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	1	2	1		1		1	1	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	1	5	2		1			2	11
Total por quinquênio	7	15	7	2	14	3	3	8	59
%	12	25,5	12	3,5	23,5	5	5	13,5	100

O tempo de serviço das professoras colaboradoras diversifica-se sem discrepâncias entre os intervalos apresentados na tabela 5. Entretanto, vale ressaltar que há um percentual de aproximadamente 47%, entre as professoras colaboradoras, prestes a se aposentar e em fase de aposentadoria, demandando a renovação do quadro de professores.

Quanto à relação entre tempo de exercício da função de alfabetizadora e curso superior incompleto, podemos inferir que o tempo de serviço pode ser um condicionante para as professoras que estão cursando o nível superior. Acreditamos que, para o grupo que está em fase de aposentadoria ou já ultrapassou o tempo em que pode gozar desse direito, o maior condicionante é a melhoria salarial, representada pela ascensão de nível, regulamentada pelo Plano de Cargos e Carreira dos servidores públicos.

3.2 Dados sobre a participação das informantes em Programas de formação continuada

Este bloco de reflexões trata da participação das 58 informantes desta pesquisa em Programas de formação continuada, especialmente nos Programas PROFA e Pró-Letramento, como se pode observar nas tabelas que se seguem.

Tabela 6 – Participação em Programas de Formação Continuada

Escola/Município	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA					
	PROFA	Pró-Letram.	PROFA + Pró-Letram.	Outros	Não informou	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	2	2	3	0	0	7
Escola Estadual Rosália Ambrósio	1	1	3	0	0	5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	0	1	1	0	0	2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra	0	1	3	0	0	4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	1	5	3	5	0	14
Escolas de Viçosa - SEE	0	6	2	0	0	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	2	1	4	0	0	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	0	10	1	0	0	11
Total por programa	6	27	20	5	0	58
%	10,3%	47%	34%	8,6%	-	100%

Na tabela 6, podemos ver que o programa que, individualmente, obteve maior participação foi o Pró-Letramento. O segundo maior percentual ficou com as participantes dos dois programas – PROFA e Pró-Letramento, 34,4%. O programa mais “antigo” – o PROFA – teve a participação de 10% das colaboradoras. Entretanto, importa verificar, nesta tabela, que a totalidade das professoras informantes participou, de uma forma ou de outra, de um programa institucional de formação continuada destinado à formação de alfabetizadores. Convém frisar que a categoria “outros” se refere a outros Programas também publicados pelo Governo Federal, como Aceleração da Aprendizagem, PRALER, GESTAR, etc. que, não serão analisados nesta pesquisa.

Tabela 7 – Contribuição dos Programas de Formação Continuada para a melhoria da prática pedagógica

Escola/ Município	CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO						Total
	Ajudou a repensar a prática	Melhorou os resultados na sala de aula	Melhorou a auto-estima	Ampliou os conhecimentos	Não trouxe melhoria nenhuma	Não respondeu	
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	2	2		2		1	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	3		2				5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1			1			2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra	3			1			4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	2	1		4	3	2	14
Escolas de Viçosa - SEE	3			5			8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	2			4		1	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	7	1		2	1		11
Total por programa	23	4	2	19	4	4	58
%	39,6	6,8	3,4	32,7	6,8	10,2	100

Os dados da tabela 7 indicam que a maioria das informantes, cerca de 39,6%, consideram que os Programas lhes ajudaram a repensar sua própria prática pedagógica, seguido de 32% que afirmaram ter ampliado os seus conhecimentos. Seguidos de, 6,8% das informantes que disseram que os resultados na sala de aula melhoraram, e, 3,4% disseram que os referidos programas contribuíram para melhorar a sua auto-estima. Entretanto, vale frisar que 6,8% das informantes declararam que os programas não trouxeram melhoria alguma para a sua prática pedagógica. Os demais 10,2% das informantes não responderam. Embora pareça um percentual pequeno, mas é interessante observar que, 17% das colaboradoras negaram a influência dos referidos Programas na sua prática pedagógica.

Tabela 8 – As Concepções teórico-metodológicas que fundamentam o/os Programas de Formação Continuada

Escola/Município	CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM O/OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA						
	Construtivista	Socio-construtivista	Construtivista e socio-interacionista	Outros	Resposta vaga ou confusa	Não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça			2		1	4	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio					4		5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor					2		2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira	1		1				4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	1			1	4	8	14
Escolas de Viçosa - SEE	1	1				3	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED					3	4	7
Escolas de Jaramataia - SEMED					5	6	11
Total	3	1	3	1	16	25	58
%	5,1	1,7	5,1	1,7	43	43,1	100

Quanto às concepções que norteiam o PROFA e o Pró-Letramento, os dados da tabela 8 revelam um fenômeno extremamente preocupante em relação ao processo de formação continuada desenvolvido tanto na rede estadual de ensino quanto nas redes de ensino municipais, uma vez que a maioria das professoras informantes, cerca de 86,1% desconhecem qual a concepção de ensino-aprendizagem que norteia os Programas dos quais participaram ou não sabem o que significa concepção de ensino-aprendizagem. Como se pode ver, 43% delas responderam a pergunta de forma vaga ou equivocada e 43,1% sequer responderam. Em contrapartida, 5,1% informaram que se fundamentam na concepção construtivista; 5,1% a concepção construtivista e sociointeracionista juntas; 1,7% responderam que é a concepção sociointeracionista e 1,7% outras concepções. Consideramos que estes dados são preocupantes porque revelam que, as professoras informantes, realizam uma prática pedagógica desvinculada da noção de que tipo de sujeito está contribuindo para formar.

Tabela 9 – Os Programas dos quais participou oferecem informações suficientes para alfabetizar com segurança?

Escola/Município	OS PROGRAMAS DOS QUAIS PARTICIPOU OFERECEM INFORMAÇÕES SUFICIENTES PARA ALFABETIZAR COM SEGURANÇA?				
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	2	3		2	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	4	1			5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	2				2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira	2	1	1		4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	1	8	1	4	14
Escolas de Viçosa - SEE	7	1			8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	4	1		2	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	1	6		3	11
Total	23	21	2	11	58
%	39	36	3,4	19	100

Consideramos que a formação continuada, em serviço, pode funcionar como um importante apoio à melhoria da prática educativa, visto que a própria prática pedagógica dos profissionais envolvidos pode constituir-se como objeto de estudo à luz dos fundamentos teórico-metodológicos propostos, sendo o momento da formação um verdadeiro laboratório da aprendizagem. Em relação aos Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em pauta, a Tabela 9 revela que 39% das professoras colaboradoras acham que eles trazem informações suficientes para alfabetizar com segurança. Em contrapartida, 36% afirmam que os programas não proporcionam segurança para alfabetizar; 3,4% demonstram dúvida, afirmam que proporcionam segurança, somente às vezes e, curiosamente, 19% do total de informantes não responderam. Podemos inferir que a soma destes dois últimos percentuais, cerca de 22,4%, também têm dúvida em relação à contribuição dos referidos programas. Em síntese, aproximadamente 58,4% das colaboradoras, de certa forma, não conferem a influência do PROFA e do Pró-Letramento na sua prática pedagógica. A nosso ver, este dado deve ser levado em considerado como elemento importante à análise do modelo de formação continuada que tem sido

desenvolvido no Brasil nas últimas décadas. Este modelo de formação uniformiza os tipos de professores e de necessidades de aprendizagem.

Para confirmar a influência dos referidos Programas na prática pedagógica das professoras colaboradoras desta pesquisa perguntamos se as professoras colaboradoras aplicam as orientações do PROFA e/ou do Pró-Letramento na sala de aula; os resultados estão expostos na tabela que se segue.

Tabela 10 – Aplica na sala de aula as orientações dos Programas de Formação Continuada dos quais participou?

Escola/Município	APLICA NA SALA DE AULA AS ORIENTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS QUAIS PARTICIPOU?				
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	2	2	1	2	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	4		1		5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1		1		2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira	4				4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	2	3	5	4	14
Escolas de Viçosa - SEE	3	4	1		8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	5		1	1	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	7	3		1	11
Total	28	11	10	8	58
%	48,2	19	17,2	13,7	100

Conforme podemos observar na tabela 10, cerca de 48,2% das informantes afirmaram ter incorporado as orientações dos Programas PROFA e Pró-Letramento à sua prática pedagógica, 17,2% incorporaram às vezes; 19% afirmam que não incorporaram e 13,7% não se pronunciaram. Fica evidente que a política de implementação dos referidos Programas, baseada na uniformização e na adesão dos professores alfabetizadores, não assegura a sua efetivação na prática pedagógica dos participantes. Chegamos a essa conclusão, ainda que parcial, identificando que as percentagens das categorias não aplicam, aplicam às vezes e não responderam, somam 50%, aproximadamente.

Diante do exposto, lembramos das nossas hipóteses iniciais de pesquisa: o modelo de formação continuada implementado pelo PROFA e pelo Pró-Letramento influenciam na melhoria da qualidade da prática de ensino da alfabetização? Os professores alfabetizadores alagoanos não compreendem os fundamentos teórico-metodológicos do PROFA e do Pró-Letramento? Os programas PROFA e Pró-Letramento apresentam lacunas teórico-metodológicas?

Elaboramos esses questionamentos porque os resultados da pesquisa exige uma análise acurada a cerca das causas desse desencontro entre o que se pretende fazer e o que realmente é feito em nome da melhoria dos índices de fracasso escolar.

Tabela 11 – Mudanças percebidas no alunado a partir da formação continuada

Escola/Município	MUDANÇAS PERCEBIDAS NO ALUNADO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA						
	Melhorou a participação e interesse pelas aulas	Melhorou o resultado da aprendizagem	Os alunos se alfabetizam + rápido	Aumentou o gosto pela leitura	Não houve mudança	Resposta vaga ou não respondeu	Total
Maceió – Escola Alfredo Gaspar de Mendonça	3					4	7
Maceió – Escola Rosália Ambrósio	3	1	1				5
Maceió – Escola Monsenhor Antônio Assunção – SEMED	2	1		1	4	5	14
Maceió – Escola Álvaro Victor		1					2
Maceió – Escola Maria Rita Lira	3			1			4
Escolas de Porto Calvo	2	2				3	7
Escolas de Viçosa	1	3		2		2	8
Escolas de Jaramataia	2	2		1	2	4	11
Total	16	10	1	5	6	18	58
%	27,5	17,2	1,7	8,6	10,3	39,8	100

Em relação aos resultados da formação continuada, revelados pela Tabela 11, vê-se que a maioria das informantes, cerca de 50%, consideraram que foram positivos, pois 27,5% afirmaram que melhorou a participação e interesse dos alunos pelas aulas, 17,2% que melhorou o resultado da aprendizagem, 8,6% que aumentou o gosto pela leitura e 1,7% que os alunos aprenderam a ler e escrever mais rápido.

No entanto, 10,3% das informantes disseram que não houve mudança alguma e, 39,8% responderam de forma vaga ou não responderam. Estes últimos percentuais juntos, cerca de 49,9%, acenam para a necessidade de refletir acerca dos resultados promovidos pelo processo de formação continuada para professores alfabetizadores, notadamente em Alagoas.

Tabela 12 – O que é indispensável conter num programa de formação continuada para professores alfabetizadores

Escola/Município	O QUE É INDISPENSÁVEL CONTER NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES						
	Relação entre as teorias e as práticas pedagógicas	Socialização de práticas e experiências que deram certo	Novas metodologias de trabalho	Acompanhamento da prática pedagógica	Resposta vaga	Não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	1		1	1	2	2	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	1	1	1		2		5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1				1		2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira		3			1		4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	6	1	2	1		3	14
Escolas de Viçosa - SEE	5		1		2		8
Escolas de Porto Calvo- SEMED			2		3	2	7
Escolas de Jaramataia - SEMED			4		4	4	11
Total	1	5	11	2	15	10	58
%	24,1	8,6	18,9	3,4	25,8	17,2	100

Ibernon (2005), defende que um programa de formação continuada deve ser constituído a partir de uma base teórico-metodológica sólida, possibilitando no momento de sua realização a necessária relação entre teoria e prática e, acima de tudo, representar as necessidades de aprendizagem do público para o qual está destinado.

Corroborando as idéias de Ibernón, a tabela 12, indica o que acham necessário conter num programa de formação continuada as professoras informantes desta pesquisa; cerca de 24,1% delas afirmam que é necessário conter a relação entre as teorias propostas e a prática pedagógica, 18,9% que é necessário conter novas metodologias, 8,6% que é necessário a socialização de experiências que deram certo e 3,4% afirmam que é necessário o acompanhamento da prática pedagógica. Entretanto, cerca de 43%, do total de informantes não conseguiram dizer o que é necessário conter no referido Programa pois, 25,8% destas responderam de forma confusa e 17,2% não responderam. Acreditamos que, aproximadamente 57% das colaboradoras sentem necessidade de que a formação continuada se dê de forma contextualizada, na atender perspectiva de atender as suas necessidades de aprendizagem.

3.3 Dados referentes à prática pedagógica das professoras informantes

Os dados que se seguem ilustram a possível influência dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam os Programas PROFA e Pró-Letramento na prática das professoras alfabetizadoras informantes desta pesquisa, bem como fornecem indícios para que, por amostragem, se tenha uma idéia da influência desses Programas, também, na prática pedagógica dos professores alfabetizadores alagoanos.

Tabela 13 – Qual concepção de alfabetização que adota?

Escola / Município	CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO QUE ADOTA				Total
	Tradicional	Construtivista	Mista	Resposta vaga ou não respondeu	
Maceió – Escola Alfredo Gaspar de Mendonça		1	1	5	7
Maceió – Escola Rosália Ambrósio –CEPA		2		3	5
Maceió – Escola M ^a Rita Lyra		4			4
Maceió – Escola Álvaro Vítor		1	1		2
SEMED		3	2	9	14
Escolas de Porto Calvo	5	1	1		7
Escolas de Viçosa		5	1	1	8
Escolas de Jaramataia		6	3	2	11
Total por programa	5	23	9	11	58
%	8,6	39,6	15,5	36,3	100%

Na Tabela 13 observamos que a maioria das informantes, cerca de 39,6%, afirmam adotarem a concepção de alfabetização construtivista, concepção defendida principalmente pelo PROFA; 15,5% adotam a concepção de alfabetização mista (tradicional e construtivista juntas) e, apenas 8,9 assumem adotar uma concepção tradicional de alfabetização. Ressalta-se que, embora os dados indiquem uma influência significativa da concepção de alfabetização de base construtivista nas práticas pedagógicas das informantes, há um grupo, constituído por 36,3% das referidas informantes, que demonstrou total desconhecimento do que significa concepção de alfabetização, respondendo de forma vaga ou não respondendo à pergunta. Este é um dado bastante curioso, pois acredita-se que há um implícito neste percentual que não se pronunciou, visto que quase 100% das informantes assumiram ter participado de, pelo menos, um dos Programas de formação continuada direcionados à formação de alfabetizadores ⁴⁷.

Para confrontar a informação acerca da concepção de alfabetização informada perguntamos sobre a metodologia utilizada para alfabetizar.

Tabela 14 – Como se ensina a ler e escrever?

Escola/Município	COMO SE ENSINA A LER E ESCREVER					
	A partir dos conhecimentos prévios e necessidades dos alunos	Contextualizando o conteúdo com textos, jogos e atividades diversas	Através de atividades que despertem interesse e prazer nos alunos	Com letras, sílabas e palavras	Resposta vaga ou não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça		2	2	1	2	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	3	2				5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor		1		1	1	4
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira	2	2				4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção		12	1		2	14
Escolas de Viçosa - SEE		3	3	1	1	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	1	1		5		7
Escolas de Jaramataia - SEMED		5	1	2	3	11
Total	6	28	7	10	8	58
%	10,3	48,2	12	17,2	5,1	100

⁴⁷ Sobre implícitos e silenciamentos ver: ORLANDI, Enni. As Formas do Silêncio. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

Os dados da tabela 14 apontam que a maioria das informantes tomam como referência as metodologias de ensino e aprendizagem da alfabetização construtivista e socioconstrutivista defendidas pelos Programas de Formação Continuada PROFA e Pró-Letramento. A tabela mostra que 70,5% das professoras informantes, juntas, enfocam um ou mais princípios defendidos pelas referidas concepções teórico-metodológicas, como se vê, assumem como indispensável à sua prática os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos 10% das informantes; a contextualização do conteúdo com textos, jogos e atividades diversas, 48,2%; as atividades que despertam interesse e prazer nos alunos foram defendidas por 12%. Paralelo ao número de professoras que assumem uma prática baseada numa metodologia construtivista, 17,2% das informantes assumem alfabetizarem numa perspectiva teórico-metodológica tradicional, acenando para a utilização do método de alfabetização sintético. Embora esses dados indiquem a necessidade de reflexões acerca da eficiência do processo de formação continuada, pelo fato das professoras terem participado, recentemente, de Programas de formação continuada que divergem dessa perspectiva teórica de alfabetização, os dados que mais intrigam estão representados pelos 10% das que, de alguma forma, não responderam; respondendo de forma vaga ou equivocada e pelos 11% das que não responderam, de fato.

Podemos observar, na tabela 15, a influência da concepção de alfabetização construtivista e sociointeracionista na maioria nas respostas das informantes, em que, cerca de 72,1% das colaboradoras expressam a necessidade de levar em consideração tanto os conhecimentos prévios do aluno o quanto o conhecimento e uso do sistema de escrita. Ao nosso ver, há uma tentativa de realizar uma prática, mesmo que inconsciente voltada ao conceito de alfabetização na perspectiva de letramento. Em seguida aparece a concepção tradicional de alfabetização, traduzida pelos métodos sintéticos, com 20,6% do total de informantes e, por fim, aparece a categoria que não sabe como os alunos aprendem a ler e escrever ou não respondeu, reunindo um percentual de 17,1%. Este dado inspira preocupação, pois se o profissional desconhece o processo pelo qual o sujeito aprende, como saberá ensinar a este mesmo sujeito?

Tabela 15 – Como os alunos aprendem a ler e escrever?

Escola/ Município	COMO OS ALUNOS APRENDEM A LER E ESCREVER							Total
	A partir do seu estágio de desenvolvimento e de suas necessidades	Compreendendo o funcionamento do sistema de escrita	Lendo e escrevendo	Conhecendo as letras e formando palavras	Através de atividades interessantes e prazerosas	Memorizando o alfabeto, juntando letras e formando palavras	Resposta vaga ou não respondeu	
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	3	1	1		2			7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio			2	1	1		1	5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor			1		1			2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira		1	3					4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção		1	4	2	4		3	14
Escolas de Viçosa - SEE			2	3	2		1	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	1			1		3	2	7
Escolas de Jaramataia - SEMED			6			2	3	11
Total	4		18	7	10	5	10	58
%	6,8	5,1	31	12	17,2	8,6	17,1	100

É um dado preocupante porque aponta o desconhecimento de um grande percentual, entre as professoras colaboradoras, que não tem definida uma metodologia para o exercício da sua principal função: ensinar a ler e escrever. Esta dificuldade contribui para o aumento, ao longo das últimas décadas, do fracasso escolar nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, que tem se constituído como um dos mais acentuados o problemas da educação brasileira.

Tabela 16 – O que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos?

Escola/Município	O QUE É NECESSÁRIO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS									
	Participação/acompanhamento da família	Prática pedagógica	Qualidade e quantidade dos materiais	Apoio pedagógico	Interesse por parte dos alunos	Aumentar a frequência dos alunos	Quantidade de alunos na sala	Outros	Não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	4		2				1			7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio	3	1								4
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor		1	1							2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lira		1		2		1				4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	7	3	2		1				1	14
Escolas de Viçosa - SEE	6	1							1	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED	1	2	1					1	2	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	4	3	2		1				1	11
Total	25	12	8	2	2	1	1	1	5	58
%	43.1	20.6	13.7	3.4	3.4	1.7	1.7	1.7	8.6	100

Os dados da tabela 16 confirmam que maioria das professoras colaboradoras, cerca 43,1%, se incomodam com a falta de participação da família na vida escolar de seus filhos; em seguida aparece um percentual de 38% que apresentam preocupação com a eficiência da escola, a sua metodologia, a qualidade e quantidade dos materiais didáticos, sendo que 20% destas estão preocupadas com a sua própria prática pedagógica, acenando que precisa melhorar o que faz. Na sequência, vem o grupo que aponta o aluno como sendo o culpado, único responsável pelos seus próprios problemas de aprendizagem. Ao nosso ver, os dados revelam a ausência uma análise crítica, por parte das professoras, acerca dos condicionantes do fracasso escolar.

Tabela 17 – Aspectos que acham necessário melhorar na própria prática pedagógica

Escola/Município	ASPECTOS QUE ACHAM NECESSÁRIO MELHORAR NA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
	Planejamento	Metodologias de ensino e aprendizagem	A motivação dos alunos	A disciplina na sala de aula	Outros	Resposta vaga ou não respondeu	Total
Maceió – Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça		1			1	6	7
Maceió – Escola Estadual Rosália Ambrósio		3				2	5
Maceió – Escola Estadual Álvaro Victor	1					1	2
Maceió – Escola Estadual Maria Rita Lyra		3				1	4
Maceió – Escola Municipal Monsenhor Antônio Assunção	1	3	1			9	14
Escolas de Viçosa - SEE	1	2				4	8
Escolas de Porto Calvo - SEMED		2		1	1	3	7
Escolas de Jaramataia - SEMED	1	6		1		2	11
Total	4	20	1	2	2	29	58
%	6,8	34	1,7	3,4	3,4	34,8	100

Em relação à melhoria da prática pedagógica aparece na tabela 17 uma situação que merece destaque, pois, 42,2% das professoras informantes desta pesquisa indicam que há problemas relacionados ao ensino. Este percentual é seguido por 34% das informantes que apontam a metodologia de trabalho e 6,8% que apontam o planejamento como sendo os aspectos que merecem serem melhorados na sua prática pedagógica. No entanto, 53,3% não apontaram nenhum aspecto a ser melhorado na prática pedagógica, demonstrando não conseguir fazer nenhuma análise crítica acerca do seu próprio trabalho. Estes dados revelam a necessidade da implementação de uma política de formação continuada permanente na escola, baseada na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Segundo Ibernón (2005), nesse tipo de formação a escola deve funcionar como foco do processo de ação-reflexão-ação e também como unidade de mudança, desenvolvimento progressivo e melhoria dos resultados.

4. Sistematização e análise dos dados da segunda fase da pesquisa

Esta fase da análise dá continuidade à investigação acerca da influência do PROFA e do Pró-Letramento na prática pedagógica das professoras colaboradoras; está organizada em apenas um bloco de discussão, onde serão comparados os dados referentes à análise documental e às entrevistas. As falas analisadas relacionam-se às categorias de análise já mencionadas, numa perspectiva de comparação e interpretação dos elementos comuns apontados pelos instrumentos utilizados. Tomamos como referência para esta etapa da análise algumas perguntas que fizeram parte tanto do questionário quanto da entrevista semi-estruturada realizada com 5 das 58 colaboradoras dessa pesquisa; essas 5 colaboradoras serão chamadas de colaboradora A, B, C, D e E.

Para início de conversa, lembramos que a nossa pergunta de pesquisa é:

Em que medida o PROFA e o Pró-Letramento influenciam o discurso e, possivelmente, a prática pedagógica de professores alfabetizadores alagoanos? Essa pergunta nos levou a buscar, nos materiais dos referidos Programas, os seus fundamentos teórico-metodológicos para, assim, compreender as interpretações e usos que as professoras informantes fazem acerca das teorias estudadas no momento da referida formação.

A primeira conclusão a que chegamos, por inferência, quando da análise dos Programas, é que no PROFA há a predominância da teoria psicogenética⁴⁸, inicialmente defendida por Jean Piaget e no Pró-Letramento, a predominância da teoria histórico-cultural⁴⁹, inicialmente defendida por Vygotsky. Vale ressaltar que chegamos a esta conclusão através da análise dos conteúdos das unidades dos módulos/fascículos de cada Programa.

⁴⁸ A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria Psicogenética encontra-se no capítulo II.

⁴⁹ A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria Sócio-Histórica encontra-se no capítulo II.

No caso do PROFA, encontramos no M1U2T5, no texto escrito pela autora Telma Weisz⁵⁰, intitulado “As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas”, algumas afirmativas que evidenciam a opção teórica do Programa:

Para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa – diz o modelo construtivista. [...] O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe [...] o conhecimento prévio é a base para novas aprendizagens [...] é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem [...]

Podemos ver que a teoria que baliza o referido Programa é a Psicogenética, pois, conforme explicita o MIU4T5:

Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo tempo, que coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece – o professor inclusive – para construir esquemas interpretativos próprios.

Em relação à concepção de alfabetização defendida pelo Programa também fica evidenciado a partir do MIU3T5 que é construtivista, pois o texto sob o título “Como se aprende a ler e escrever, ou prontidão, um problema mal colocado”, apresenta os diferentes estágios de conceitualização da escrita por que passam os indivíduos na fase inicial de alfabetização. Segundo a autora (Telma Weisz), são apresentadas as hipóteses elaboradas e os “erros construtivos” cometidos pelos aprendizes nos diferentes estágios para mostrar que as dificuldades vivenciadas por eles são de natureza conceitual e não perceptual.

Com relação à metodologia de ensino proposta pelo PROFA, também ela é baseada no construtivismo-interacionista, pois, conforme está posto no texto “Por que e como saber o que sabem os alunos”, M1U4T5:

Se o professor desenvolve sua prática tendo como referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe”.

⁵⁰ A autora foi orientanda da pesquisadora Emília Ferreiro para o desenvolvimento de sua tese de doutorado e é supervisora pedagógica e membro da equipe de produção do PROFA.

Nessa perspectiva teórica, o ensino da leitura e da escrita deve-se dar a partir de “um processo de análise e reflexão sobre a língua, e não de memorização” (BRASIL, 2001 – MIU3T10). Levando em consideração os pressupostos teórico-metodológicos que baseiam o PROFA esta análise e reflexão se dará a partir da interação do indivíduo com a própria língua.

Já o Pró-Letramento está focado nas concepções de ensino-aprendizagem de base sociointeracionista, e por isso propõe o ensino da leitura e da escrita a partir do uso significativo da língua e aponta o texto como unidade de sentido; instrumento básico para o ensino-aprendizagem situado da leitura e da escrita.

Inferimos que a concepção teórico-metodológica do Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem – é, predominantemente, sociointeracionista porque, segundo o fascículo 1 (BRASIL, 2006, p.9), defende o conceito de língua como: “[...] um sistema que tem como centro a interação verbal, que faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isto significa que este sistema depende da interlocução (ação + locução = ação lingüística entre sujeitos)”.

O Programa está balizado pela teoria histórico-cultural, principalmente, porque toma a linguagem e o processo de comunicação entre os sujeitos sociais como elemento indispensável à aprendizagem, como podemos perceber no fragmento acima apresentado. A nosso ver, a concepção e metodologia de alfabetização também apresentadas no Pró-Letramento são de base sociointeracionista, pois, também no fascículo 1, p. 9, podemos encontrar elementos dessa concepção de alfabetização quando afirma:

[...] uma proposta para o ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Diante do exposto, podemos afirmar que o referido Programa se constitui como uma proposta de formação para alfabetizadores sociointeracionista, pois, apresenta vários elementos que anunciam a sua opção teórico-metodológica.

Podemos afirmar que, apesar do PROFA e do Pró-Letramento trazerem no seu bojo concepções teórico-metodológicas divergentes, ambos possibilitam

discussões pertinentes à prática de qualquer alfabetizador. No entanto, vale ressaltar que possuem algumas lacunas teórico-metodológicas; não trazem, explicitamente, textos ou atividades que caracterizem as teorias que balizam a prática proposta ou que constituem a abordagem teórica, por eles defendidas.

Essa lacuna teórica fica evidenciada pela pesquisa de campo, pois, apesar da quase totalidade das informantes – 1ª e 2ª fase da pesquisa - afirmarem que concordam com os pressupostos teórico-metodológicos do PROFA e do Pró-Letramento, também a quase totalidade demonstra insegurança quanto à concepção de ensino-aprendizagem que adota para alfabetizar, como podemos observar, na fala da maioria das professoras colaboradoras entrevistadas:

P. Com qual concepção de ensino-aprendizagem você se identifica?

C.A. “Eu me identifico com o construtivismo, que para mim ainda não tá muito claro, é, nem sei ... sei lá ... por que a gente ainda não encontrou a forma correta de fazer ... Eu busco pelo menos na minha pequenez [...]” sempre tá na construção, incentivando os alunos [...].”

C.B. “Eu uso tudo que posso, da melhor forma possível, nos métodos modernos, tudo que aparece.”

C.C. “Ah! ... a construtivista, claro”.

C.D. “...Bom, assim... eu não me considero tradicional e nem também totalmente ... é que eu pego um pouquinho do tradicional e do construtivismo ... porque nem tudo do tradicional também assim ... às vezes eu pego uma coisinha/.../”

C.E “Olhe, na verdade ... essa questão sociointeracionista, né? que é a área que a gente mais tem ... assim, se dedicado, a gente procura sempre desenvolver um trabalho nesse sentido. Eu não gosto de dizer muito construtivista porque ninguém é puramente construtivista. Eu ainda não consigo dizer, né? Então, sociointeracionista”.

Observamos que a fala de 80% das professoras, embora apresente elementos que indicam esforço em responder bem a pergunta, apresenta dúvida em relação à opção pela concepção de ensino-aprendizagem. Inferimos que essa dúvida anuncia outra dificuldade: o desconhecimento do que significa a concepção de ensino-aprendizagem pela qual dizem fazer opção. A nosso ver, esta dúvida confirma uma das principais lacunas teóricas dos Programas de formação continuada para professores alfabetizadores implementados pelo Governo Federal.

Como já foi dito, os referidos Programas estão fundamentados na abordagem teórica construtivista e sociointeracionista de aprendizagem. No entanto, na sua sistematização não contém, explicitamente, a caracterização do modelo teórico que os constituem.

Retornando ao desconhecimento do que caracteriza, de fato, a concepção pretendida, podemos constatar, através das respostas à pergunta “O que é Construtivismo?”, que há predominância, no discurso das professoras, da concepções de base construtivistas, mas há também a presença de alguns conflitos e clichês⁵¹ entre o que realmente condiz com os pressupostos da teoria psicogenética e o que ainda está no campo do senso comum das professoras colaboradoras.

P. O que é Construtivismo?

C.A. *Eu acho que vai partir do princípio real da palavra: construção; não chegar pronto, mas dar meios. Também não é chegar e o aluno já aprender só. Ele vai aprender a partir do que ele já sabe com mais informações que o professor e as intervenções que o professor, vai buscar fazer pra que ele obtenha o aprendizado esperado.*

C.B. */.../ Dentro do que eu tenho lido, é que a criança vem pra escola trazendo uma certa bagagem de conhecimento. E que, levada à época da aprendizagem, com ajuda, né? Quer dizer, o professor é o que? Se torna o que? Um ... um auxiliar? Um ajudante? Quer dizer, são dois termos atuais, para que ela... quer dizer, que lhe dê meios, condições, de que ela vá se descobrindo. Eu entendo assim, né? Me considero uma construti... uma socioconstrutivista porque estou tentando ser... sair do da minha bagagem anterior, da minha visão anterior, né?*

C.C. *É uma visão que a gente tem do aluno; da criança, como é que ela aprende; como ela se desenvolve pra se descobrir. E você participou desse momento, com certeza. Ele não aprendeu só ... de uma certa maneira ele aprendeu só porque ele descobriu só, mas você participou dessa descoberta, né?*

C.D. *...Bem, na minha visão /.../ eu acho que é ... um trabalho voltado assim ... assim da realidade com material xxx deve ser uma coisa mais ou menos assim da realidade do aluno ... recursos, materiais concretos, facilita a melhor compreensão do aluno.*

C.E. */.../ /construtivismo ainda é uma coisa muito aberta onde a criança constrói a partir do que ela quer, sem uma ... é, sem uma ... como é que eu digo? Sem uma XXX. Não sei se eu vou conseguir explicar isso. Uma coisa muito solta.*

⁵¹ Denominamos de “clichês” os chavões ou termos, comumente, utilizados entre os educadores para generalizar conceitos/ teorias que não compreendem.

Dentre os equívocos/clichês recorrentes, identificamos alguns comuns à maioria das falas: a idéia de que tem que partir da realidade do aluno (qual realidade, a social ou a intelectual?); de que a aprendizagem se dá sempre a partir de materiais concretos (mesmo em se tratando da teoria psicogenética, em nenhum estágio há a possibilidade de abstração?); que o aluno é livre para fazer o que quer (não existe regra?); que o aluno aprende sozinho (e o papel da intervenção?).

Estes dados são preocupantes ao sistema de ensino público alagoano, porque há, no mínimo, duas décadas que se investe em Formação Continuada dos professores alfabetizadores à luz das concepções de ensino-aprendizagem construtivistas e, conforme os questionários – instrumento desta pesquisa -, quase 100% do total das 58 informantes participaram de um ou mais Programas de formação continuada. Isto ocorre desde o lançamento das DCN e dos PCN, na década 90, objetivando influenciar na reformulação da prática pedagógica, especialmente, da alfabetização.

Faz-se necessário informar que o construtivismo é uma abordagem teórica do tipo “guarda-chuva” que, como tal, abriga diferentes teorias que convergem com a sua matriz epistemológica de construção do conhecimento (Estrutura - Gênese, Objeto – Sujeito) e que sua aplicação se dá conforme a necessidade de aprendizagem do sujeito.

Dessa forma, é indispensável ao professor conhecer as teorias de base construtivista cujos pressupostos teórico-metodológicos se coadunam (Solé & Coll, 1996).

Em relação à formação dos professores brasileiros, concordamos com Azanha (2005) quando afirma que é arriscado fazer uma tentativa de induzir centenas e milhares de professores a alterar suas práticas pedagógicas, a partir de uma teoria do ensino e da aprendizagem que presumimos ser verdadeira, e que, por vezes, nem os formadores a compreendem com profundidade. Ainda segundo a citada autora, há a possibilidade dessa teoria, que é muito complexa, transformar-se em slogans e expressões metafóricas que, por si mesmas, são incapazes de ser operacionalizadas em situações de sala de aula, como é o caso do que observamos nas falas das colaboradoras acima apresentadas.

Considerado a variedade e fluidez das idéias existentes em quase todas as respostas, podemos perceber que, de fato, não há compreensão acerca do que realmente seja o construtivismo. Ressaltamos que Piaget usou o termo *construtivismo* para expressar uma teoria, um posicionamento epistemológico, fundamental, em relação à construção do conhecimento: como se passa de um conhecimento elementar, insuficiente, para um conhecimento superior? Como avançam os conhecimentos desde a infância até chegar o mundo adulto e ao conhecimento científico? (PIAGET, 1978).

Essas idéias implicam na construção de um modelo teórico que mapeia o percurso da construção do conhecimento, e estão diretamente relacionadas à gênese de quaisquer conhecimentos. A transposição didática dessas idéias, na educação, por exemplo, fica a cargo de outras teorias. Segundo Macedo (1994), uma das formas de interpretação do mundo, a partir dessa teoria, implica na construção de um modelo, por correspondência ou atribuição, referente às estruturas que o regulam. Pois, ser construtivista implica em considerar reciprocamente: estrutura, gênese, objeto e sujeito.

No caso da alfabetização, Emília Ferreiro, através da sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”, mapeou a gênese da conceitualização/compreensão do sistema de escrita alfabética. Essa teoria, divulgada no Brasil a partir de 1985, fundamentou os documentos governamentais e as práticas de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, principalmente a partir de meados da década de 80, até meados da primeira década do ano 2000.

No entanto, podemos observar que ainda há a presença de equívocos em relação às concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, defendidas pela teoria psicogenética de Ferreiro & Teberosky (1985) no discurso da maioria das professoras colaboradoras, como se pode observar nos fragmentos de fala que se seguem:

P. *Qual a concepção de alfabetização que você adota?*

C.A. *“[...] a construção a partir deles, do que eles já sabem. Nunca, assim, trabalhando superficial, mas partindo do real. Eu busco trabalhar os temas do interesse deles, algo que eles já conhecem, que ta... na família e vão fazendo a descoberta de ... de até de saber decodificar e de saber letrar, né?”*

C.B. *“Uma concepção baseada nos estudos de Emília Ferreiro [...] Construtivista [...] Que é constru ... socioconstrutivismo. É através de leitura, através dos textos e trabalhando ... é /.../”*

C.C. */.../ o professor precisa dá condições dele descobrir, mas pra isso você também tem que ter o material adequado, ter um ambiente adequado, né? Um ambiente que favoreça esse aprendizado, que ele seja responsável por essa aprendizagem. O professor vai direcionar vamos dizer assim, mas não você dá pronto e o aluno reproduzir o que você deu.*

C.D. */.../ Bom, assim... eu não me considero tradicional e nem também totalmente ... é que eu pego um pouquinho do tradicional e do construtivismo ... porque nem tudo do tradicional também assim ... às vezes eu pego /.../*

Olhe /.../ eu tive um certo desequilíbrio no início, quando eu

C.E. *comecei o Pró-letramento, porque eu achei o Pró-Letramento assim /.../ como é que eu posso explicar? Eu achava que ele não batia muito com a idéia do PROFA, né? Aí ... destoou um pouco. O Pró-Letramento ele vinha com uma /.../ uma coisa mais técnica. Mas aí a gente foi entrando no programa e foi percebendo que há uma ... como é que eu posso dizer? /.../ alfabetização levando pro lado do contexto, mesmo. Alfabetização e letramento /.../*

Como podemos perceber, os conflitos continuam: cerca de 60% das colaboradoras assumem que adotam uma concepção teórico-metodológica de alfabetização construtivista, embora desconheçam o modelo teórico-metodológico subjacente a ela, ou seja, o percurso que essa teoria propõe para a construção do conhecimento; neste caso, o conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética. Podemos observar que em nenhuma das falas foi tratado das hipóteses que o indivíduo elabora para compreender o funcionamento do sistema de escrita; caminho percorrido para aprender a ler e escrever segundo Ferreiro (1985; 2001a; 2001b; 2001c).

As colaboradoras “B” e “C” afirmaram fazer opção pela concepção de alfabetização sociointeracionista. No entanto, também não apresentam elementos que indiquem conhecimento e segurança acerca da teoria subjacente as suas concepções; o que se pode ver é uma verdadeira mistura de clichês e conflitos, que podem mais dificultar o desenvolvimento da prática pedagógica do que contribuir.

Aparece tanto na fala da colaboradora “B”, quanto na fala da colaboradora “C” um conflito, velado, entre o conceito de alfabetização e letramento; há uma certa imprecisão acerca do que caracteriza a alfabetização na perspectiva de letramento. A nosso ver, esta situação é influenciada pela vigência, na escola onde as referidas

colaboradoras trabalham, do curso “Alfabetização e Linguagem”, do Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores – também implementado pelo Governo Federal, cujos fundamentos teórico-metodológicos se ancoram na concepção de ensino-aprendizagem e de alfabetização sociointeracionista, defendida por Vygotsky, cuja matriz epistemológica é Sujeito social – Linguagem/Comunicação; Ambiente social – Outro social.

Retomando a predominância das concepções de alfabetização ferreirianas, ressaltamos que Emília Ferreiro, apesar de ter tratado das etapas por que passa o sujeito para aprender a ler e escrever, não apresentou uma metodologia de ensino-aprendizagem de alfabetização; a criação dessa metodologia de ensino, à luz das suas concepções, a exemplo do PROFA, se deu por outros pesquisadores do campo das didáticas, tais como Telma Weisz, Rosaura Soligo, Rosângela Veliago, entre outras/os.

Podemos perceber que a predominância das concepções de alfabetização originárias da teoria psicogenética persistem nas falas das professoras quando tratam da metodologia da alfabetização. Como podemos observar a seguir, 80% das colaboradoras não mencionam a relação fonema-grafema e o trato com as unidades mínimas da palavra como sendo importantes ao ensino da leitura e da escrita:

P. *Como você ensina a ler e escrever?*

C.A. *“[...] Eu procuro usar textos ... é ... a base alfabética. Na base alfabética [...] é a questão do código mesmo, das letras, da língua que se usa /.../ a partir da formação de palavras, buscando, é, é, é [...] Também a construção deles; as hipóteses que eles vão tendo ao longo do período [...]”*

C.B. *“[...] Lendo com os alunos, hora coletivamente, hora individualmente, que é ... fica mais difícil [...] Através de músicas ... É ... as músicas, as parlendas; sempre muita leitura e tentando que eles desenvolvam a escrita.”*

C.C. *Tem material que você não pode descartar; materiais que eles têm no dia-a-dia deles ... num dá pra você trabalhar com maneiras assim meio que superficiais, fugindo da realidade. Tem textos que ... não fazem parte do cotidiano deles, né? Como contos; não acredito que seja ... não faz parte do cotidiano deles. Mas tem o JORNAL, e aí eu posso trabalhar com vários tipos de manchetes, trabalho charges que não impede de você trabalhar, claro que em outra dimensão, né? Você pode trabalhar /.../ com a alfabetização é ::: cartão postal eu trabalho, tabela de salão de beleza; eu trabalho manicura e pedicura ... O quê aquele salão oferece, presta qual*

serviço? Na padaria, a tabela dos tipos de pão e preço. Então esse tipo de material eu costumo usar.

C.D. *Aprende-se a ler lendo /.../ lendo pra eles todos os dias /.../ escrever, escrevendo com eles no coletivo né? E fazendo com que eles pensem na escrita. Atividades voltadas, né? a :::: xxx coletiva ... trabalho assim com muita produção de texto, escrita xxx puxando deles assim como fazer, como escrever determinada palavra; é um trabalho super lento, mas que eu costumo fazer e vejo resultado.*

C.E. *Partindo sempre do texto, né? Assim ... valorizando a leitura acima de tudo, dando um enfoque, né? Elegendo, dando prioritariamente um espaço pra leitura. É /.../ tudo tem que partir do texto e seja que texto for, levando em consideração também a faixa etária, o nível da criança. Mas priorizando sempre a leitura e a partir daí explorar todo o resto.*

Embora os eventos de fala acima apresentados indiquem concepções variadas de leitura, que podem se efetivar a partir dos três modelos de processamento de leitura: descendente (top down)⁵², ascendente (boton upp)⁵³ e interativo⁵⁴, conforme explicitado no primeiro capítulo, há a predominância da opção pelo modelo de processamento descendente, em que o sentido do texto é prioritário.

Como podemos observar, a fala das colaboradoras “B”, “C”, “D” e “E” coincide em relação à utilização do texto como recurso prioritário para o ensino da alfabetização, ou seja, um percentual de 80% das colaboradoras dizem que ensinam a ler e escrever a partir do texto. No entanto, não aparece preocupação com o processo de decodificação e codificação; inferimos que as professoras acreditam que a aprendizagem da relação fonema-grafema acontece naturalmente, por imersão.

Conforme Rego (2006), a reflexão acerca da estrutura da língua deve tornar-se uma rotina no ensino da alfabetização, pois, é facilitadora tanto da evolução psicogenética, quanto da aprendizagem da leitura e da escrita como um todo. Entretanto, não pode ser feita à revelia do uso situado do texto.

⁵² O modelo de leitura descendente é concebido como por Smith (1989) e Goodman (1987) como um jogo psicolinguístico de adivinhação, em que prioriza-se o sentido do texto em detrimento das suas partes constitutivas.

⁵³ O modelo de processamento de leitura ascendente, conforme Silveira, (2005, p. 26) “é uma atividade uma atividade mental em que o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (informação gráfica ou grupo de palavras) para depois de examinada essa informação, integrá-la à totalidade da frase e, daí, num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão.

⁵⁴ O modelo de processamento de leitura interativo, propõe o ensino-aprendizagem da leitura a partir dos dois modelos de processamento - ascendente e descendente -, concomitantemente.

No que diz respeito à valorização do texto enquanto unidade de sentido, identificamos, na fala das colaboradoras, a influência tanto do PROFA, quanto do Pró-Letramento. Podemos encontrar, no discurso de 4, dentre as 5 colaboradoras, elementos que indicam esforço para implementar, na sala de aula, os fundamentos teórico-metodológicos propostos, principalmente, pelo Pró-Letramento (Programa em desenvolvimento). No entanto, inferimos que há um nível elevado de insegurança e imprecisão nas suas declarações.

Para auxiliar a análise das falas das referidas professoras, apresentamos o conceito de alfabetização e letramento defendido pelo referido Programa, no fascículo 1 (BRASIL, 2006, p.12):

[...] alfabetização [é tida] como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita.

Reafirmamos que a perspectiva teórico-metodológica de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita defendida pelo Pró-Letramento é sociointeracionista. Pois, alfabetizar na perspectiva teórica sociointeracionista é investir no processo de interação entre os alunos e o texto e considerar que nesse processo de interação a linguagem é elemento fundante, pois é através dessa interação que se realiza a comunicação entre verdadeiros interlocutores do texto, ou seja, entre o leitor, o texto e o autor (MARCUSCHI, 2004).

Assim sendo, a metodologia proposta pelo Pró-Letramento é balizada pela idéia de que o processo de alfabetização e o processo de letramento são indissociáveis e que, na prática, se alfabetiza letrando e se letrando alfabetizando. Para tanto, o desafio dos professores alfabetizadores, especialmente dos que afirmam alfabetizar a partir da concepção sociointeracionista, é conciliar esses dois processos – alfabetização e letramento - de forma significativa (SOARES, 2008).

Retornando à fala das colaboradoras, podemos identificar que a maior dificuldade apresentada está relacionada ao “como” desenvolver, na prática, os referidos fundamentos. Isto pode ser confirmado na fala das referidas colaboradoras quando afirmam, de forma breve e confusa, que alfabetizam a partir de diferentes textos. Inferimos que essas professoras apresentam dificuldades em relação à transposição didática dos fundamentos teórico-metodológicos que balizam a prática

de ensino da alfabetização na perspectiva de uso situado da língua, ancorada pela teoria dos gêneros discursivos, cuja caracterização não está devidamente explícita nos conteúdos do Programa.

Fica evidente, a partir das falas das colaboradoras, que, embora tenham participado tanto do PROFA quanto do Pró-Letramento, ainda apresentam dificuldades quanto à compreensão e efetivação do ensino da alfabetização nas perspectivas teórico-metodológicas propostas pelos referidos Programas. Inferimos que as dificuldades apresentadas têm relação com a formação por que passaram. Esta, além de apresentar lacunas teóricas significativas, ocorre de forma assistemática, descontextualizada e prescritiva.

Diante disso, inferimos que não há, nas redes públicas de ensino locais, políticas públicas de formação continuada de professores pautadas na valorização profissional e, muito menos, no conceito de formação continuada enquanto desenvolvimento profissional permanente.

Assim sendo, resolvemos perguntar:

***P.** O que você acha indispensável à formação de um professor alfabetizador?*

***C.A.** Indispensável ... a relação da prática com a teoria ... é considerar a realidade do professor e dos alunos, principalmente em escola pública. Não adianta colocar vídeos nem práticas e teorias lá da realidade do Sul, do Leste, sei lá de onde, e de escola particular porque ... Não venha dizer que é igual porque não é. Porque muitas vezes os teóricos ... todos fazem experiência e mostra como deu certo tal escola, tal realidade, principalmente as públicas e da região mais favorecida. Mas pra gente aqui do Nordeste muitas vezes não serve.*

***C.B.** Ele aliar a teoria ... a prática ... Eu acho que deve ... ele deve gostar. /../ Buscar... buscar sempre novos ... novas maneiras para melhorar seu conhecimento. Ter conhecimento da realidade e fazer um bom trabalho.*

***C.C.** A realidade. Que tenha significado e aí eu acredito que com isso vem a aprendizagem também. A questão do GOSTAR de fazer ... porque a gente sabe que aquilo vai se ... assim, é como que não tivesse perdendo tempo em fazer aquilo. O professor vai tá vivendo, então é importante que desperte essa curiosidade, dando material adequado.*

C.D. /.../ *ela conhecer a comunidade onde a escola está inserida, né? Pra daí o trabalho partir da história dos alunos e ... relacionando a teoria com a prática.*

C.E. /.../ *ele não pode deixar de saber a importância da leitura, ele não pode deixar de saber que a criança já tem um conhecimento, que a criança que fala, a criança que convive, ela tem... ela já sabe muito, ela já é um indivíduo com conhecimento em potencial, ele precisa saber que ele precisa explorar isso. E... que o conhecimento vai se construindo.*

Podemos observar que as falas das colaboradoras apontam aspectos variados. No entanto, pelo menos dois se repetem explicitamente na maioria das falas, em cerca de 80% delas: “o conhecimento da realidade, seja do aluno ou do professor” e “a relação teoria-prática”, são aspectos recorrentes. O primeiro aspecto está relacionado à necessidade de contextualização do processo de formação continuada, o que não é contemplado pelos cursos/programas de formação continuada dos quais essas professoras participaram. A nosso ver, se observarmos a fala da colaboradora “A”, - *“Não adianta colocar vídeos nem práticas e teorias lá da realidade do Sul e do Leste, sei lá de onde, e de escola particular porque ... Não venha dizer que é igual porque não é.”* -, veremos que ela faz uma análise reflexiva e crítica acerca da formação até então vivenciada, expressando a necessidade de contextualização do processo de formação a partir da realidade local e das suas necessidades de aprendizagem. A esse respeito Ibernón (2009, pp. 49-50), afirma:

Historicamente, os processos formativos realizavam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tentava-se resolver problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante solução genérica que os especialistas, no processo de formação apresentavam. Isso inseriu nos processos de formação certas *modalidades* em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos professores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, à margem da localização geográfica, social e educativa concreta do professor/a e de quais foram as circunstâncias que rodeiam tal problema educativo.

Embora reconheçamos que o PROFA e o Pró-Letramento se constituem como políticas criadas para servirem de referência/modelo para que os Municípios e os Estados implementem suas próprias políticas e que ambos trazem uma sistemática de conteúdos indispensável à formação de qualquer alfabetizador, não podemos deixar de considerar que apresentam-se como cursos pontuais e

descontextualizados, pois prevêm as mesmas situações de ensino-aprendizagem para todos os professores brasileiros, desconsiderando os seus diferentes contextos e necessidades de aprendizagem, desconsiderando, também, a participação desses professores no planejamento e realização da sua própria formação. A esta participação dar-se-ia o nome de corresponsabilização, pois, possibilitaria ao professor o envolvimento na identificação de situações-problema e seu comprometimento com a resolução dessas mesmas situações através da busca de novos conhecimentos.

Nesse contexto, faz-se necessário tratar do segundo aspecto também lembrado pela maioria das colaboradoras: a relação teoria-prática. Quando se busca, na prática pedagógica dos professores reais, as situações-problema para serem resolvidas na formação, cria-se a necessidade de se utilizar a teoria para refletir sobre a prática e vice-versa, tornando este momento de formação significativo e contextualizado. Dessa forma, a relação teoria-prática torna-se natural porque ocorre num processo necessário de ação-reflexão-ação.

Em se tratando de formação continuada na perspectiva da resolução de situações-problema, devemos lembrar que a escola é o lócus dessa formação, pois conforme Ibernón (2009, p. 50):

[...] A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Tomar as situações-problemas como objeto de reflexão da formação continuada exige uma cultura de participação na perspectiva de colaboração. Assim sendo, a presença do formador é indispensável, pois se constitui como um parceiro experiente que busca na prática pedagógica, junto com o colega professor, elementos para reflexão. Essa reflexão se dá na perspectiva de construção de um trabalho coletivo, mas só será frutífera se for estabelecido entre os parceiros - professor e formador – um clima de confiança, tolerância e respeito, onde todos os envolvidos no processo se beneficiarão dos resultados da prática reformulada.

Para tanto, faz-se necessário a transformação da escola em foco do processo de mudança, faz-se necessário o fortalecimento da autonomia dessa

escola. Isto posto, será necessária uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não só final, mas também de processo (IBERNÓN, 2009).

Nessa perspectiva, faz-se necessário a garantia das condições básicas para que a transformação da escola também aconteça a partir da cultura de valorização profissional, num conceito de Formação Continuada enquanto desenvolvimento profissional permanente, que inclui o fortalecimento da atividade profissional, da auto-estima e da qualidade de vida.

5. Apreciação dos resultados da primeira e segunda etapa da pesquisa

Para facilitar a análise, na primeira etapa da pesquisa, organizamos os dados em três grandes eixos: perfil das professoras colaboradoras, participação na formação continuada a partir do PROFA e do Pró-Letramento e influência dos Programas no discurso e na prática pedagógica informada pelas referidas colaboradoras.

Em relação ao perfil das professoras, pudemos observar, pelos dados obtidos através do questionário, que, na primeira etapa da pesquisa, dentre as 58 colaboradoras, cerca de 65%, possuem curso de nível superior em diversas licenciaturas e na segunda etapa 100% delas em pedagogia. No entanto, ainda há – nas duas redes – um grande percentual de profissionais com formação inicial em nível médio. As profissionais nesta situação estão representadas, na tabela 1, pela categoria “magistério”, com 13,3%; curso “superior incompleto”, com 20%. Podemos observar ainda que, na tabela 2, há a categoria “outros”, com cerca de 5,1 %, representando as profissionais que possuem nível superior e não é licenciatura. Dessa forma, a quantidade de alfabetizadoras habilitadas em nível médio chega a um percentual de 38,4%, dado preocupante aos sistemas de ensino, pois o nível médio normal representa a formação mínima necessária ao ingresso na profissão.

Quanto ao tipo de formação das alfabetizadoras, observamos que, entre as que possuem cursos de nível superior, embora haja predominância do curso de pedagogia com cerca de 55%, há uma considerável variedade entre as habilitações informadas, aparecendo letras, história, geografia; isto sem contar com as 12,1% que não informaram a sua habilitação.

A nosso ver, os dados ilustram escassez de políticas públicas relacionadas à melhor qualificação dos profissionais da educação pública do Estado de Alagoas.

Considerando o exposto, faz-se necessário a definição de políticas públicas direcionadas à formação de alfabetizadores, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação, visto que, ainda não se sabe ao certo qual é a habilitação, em nível superior, que forma o alfabetizador. Faz-se necessário, entretanto, a definição do que é essencial ao quefazer do professor alfabetizador. Pois, conforme Kullok (2004, p.16):

Este conhecimento é a condição para que o professor saiba, exatamente qual a sua função na escola. Sou professor de que? Qual o estatuto epistemológico da disciplina com a qual vou trabalhar? Como adequar este conhecimento científico para uma linguagem que seja compreendida pelo aluno?[...]

Assim sendo, não basta ser habilitado em curso de licenciatura; o que é indispensável identificar é se o currículo dessa licenciatura oferece, aos profissionais alfabetizadores, os fundamentos teórico-metodológicos necessários à efetivação da prática de ensino inicial da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização.

Com relação à influência dos Programas de Formação Continuada PROFA e Pró-Letramento na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, ressaltamos que esta análise toma como referência o ensino da leitura e da escrita na perspectiva de alfabetização e letramento, conceitos defendidos pelos Programas já mencionados.

Como podemos observar, na primeira etapa da pesquisa, os dados (tabela 13) indicam que a prática exercida pela maioria das referidas professoras alfabetizadoras, cerca de 55%, sofre influência das concepções de base interacionista e sociointeracionista de alfabetização e uma minoria, cerca de 8,6% das concepções tradicionais. Embora quase 100% dessas colaboradoras tenham participado de um ou dos dois Programas mencionados, um percentual significativo, cerca de 36,3% não souberam responder ou não responderam, acenando para o desconhecimento do que é concepção de alfabetização. Já os dados obtidos nas entrevistas indicam que, cerca de 60%, representados pelas colaboradoras A, B e C, assumem que adotam uma concepção teórico-metodológica de alfabetização de

base interacionista, embora apresentem desconhecimento do modelo teórico-metodológico subjacente a ela.

Isto posto, acreditamos que existe, na relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dessas professoras, a presença de alguns implícitos. Sobre os implícitos e silenciamentos, Cavalcante (1999, p.156) apud Ducrot (1972, p.75), afirma:

São modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. [...] Ora, se tem freqüentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade. O não dito remete ao dito, tem com ele uma relação de dependência para significar.

Podemos inferir que a ausência de palavras, às vezes, significa diversas possibilidades de sentido. E, em se tratando da situação aqui tratada, acreditamos que as 19% das informantes que não responderam, ao questionário e as 40% que não souberam responder à pergunta “Que concepção de alfabetização adota na sua prática?”, não o fez porque também desconhecem o que caracterizam as referidas concepções de alfabetização. Este é um dado preocupante porque se refere a profissionais responsáveis pela prática da alfabetização nas redes públicas de ensino de Alagoas.

Em relação à participação na formação continuada dos Programas PROFA e Pró-Letramento, observamos que, embora a quase totalidade das 58 informantes tenha participado de um ou dos dois Programas de Formação Continuada implementados pelo Governo Federal – PROFA ou Pró-letramento – cerca de 86% delas não conseguiram dizer qual a concepção teórico-metodológica que os fundamenta. Este dado chama à atenção pelo fato de o conhecimento da concepção teórico-metodológica que fundamenta o Curso ou Programa do qual se vai participar ser fundamental para a compreensão dos objetivos por ele propostos; para tomar decisões quanto à própria participação e, principalmente, para fundamentar a transposição didática dos conteúdos ou práticas vivenciados na referida formação, na perspectiva de investir na formação de um tipo de sujeito. A transposição didática, segundo Valdemarim (1998, p. 7), é:

[...] o processo de transposição didática, principalmente aquela parcela elaborada pelo professor, é um trabalho complexo que produz um saber específico. Não se trata da transmissão pura e simples de saberes científicos, mas da seleção de determinados resultados científicos adequados à geração de aprendizagem, que não se esgota na aquisição de dados e informações.

Corroborando com a idéia de que a transposição didática não é um processo simples de se realizar, cerca de 62% das colaboradoras disseram que não incorporaram, na sua prática pedagógica, as orientações teórico-metodológicas do PROFA e do Pró-Letramento. Além disso, cerca de 61% (tabela 9) das professoras informantes afirmaram que os referidos Programas não lhes ofereceram segurança para o desenvolvimento do seu trabalho de alfabetização. Dessa forma, podemos inferir que, no desenvolvimento da formação em pauta há problemas também de ordem conceitual a serem resolvidos, tais como: o que é concepção de ensino-aprendizagem; que concepções se coadunam com quais teorias; quais as matrizes epistemológicas das teorias em pauta, entre outros.

Ao analisar a dinâmica dos referidos Programas de formação e o discurso das informantes, também podemos perceber que a concepção de formação proposta é um tanto mecanicista; atribui uma relação linear e descontextualizada entre teoria e prática, uma vez que desconsidera que os professores participantes possuem habilitações diversas; realidades de atuação diversas; e situações-problema diversas, não conseguindo ressignificar/reformular a sua prática pedagógica apenas a partir das teorias e práticas prescritas pela formação em pauta.

O efeito dessa relação linear entre teoria e prática, materializada pelo modelo de formação proposto, é a ausência de identidade deste com a prática pedagógica dos diversos professores alfabetizadores representados pelas 58 colaboradoras desta pesquisa e, conseqüentemente, pelos baixos resultados da sua prática pedagógica. A contraproposta ao modelo de formação mencionado é a formação continuada enquanto desenvolvimento profissional permanente, em que o professor é convidado a refletir sobre a sua própria prática, a partir das situações-problema reais, à luz de fundamentos teórico-metodológicos necessários à resolução das situações-problemas vigentes, dando-se assim a relação teoria/prática de forma contextualizada (IBERNÓN, 2009).

Para tanto, a formação do profissional reflexivo passa pelo processo permanente de conhecimento na ação, de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação (Schön 1995). O conceito de formação continuada que norteia esta reflexão é o de formação continuada a serviço de um projeto institucional articulado com o Desenvolvimento Profissional Permanente. Este tipo de formação solicita a reflexão permanente entre os professores sobre a sua própria prática pedagógica, permitindo também a reflexão sobre o processo de desenvolvimento da escola como um todo, a serviço de um projeto compartilhado. Dessa forma, o lócus da formação é a escola, onde o saber dos professores é construído no exercício da práxis docente (FREITAS; COSTA e COSTA, 2007).

Para que esse desenvolvimento profissional aconteça, na prática, não é suficiente oferecer aos professores uma “cesta” de pacotes prontos, com cursos, seminários, jornadas pedagógicas, etc., organizado por profissionais alheios à realidade e necessidades da escola e dos professores. É necessário organizar um projeto de formação continuada coerente com os objetivos e metas da escola e com as necessidades de aprendizagem do professor (KULLOK, 2004; IBERNÓN 2005 e 2009).

Em relação às necessidades de aprendizagem do professor, a Tabela 12 indica que, cerca de 57% das professoras informantes desta pesquisa disseram que um programa de formação continuada deve ter: a relação teoria/prática, novas metodologias de ensino, socialização de práticas que deram certo e acompanhamento da prática pedagógica. Isto também fica explícito na fala das colaboradoras A, B, C e D, no mento da entrevista, quando a pesquisadora perguntou “*O que você acha indispensável à formação de um professor alfabetizador?*”

Dessa forma, podemos constatar que, aproximadamente 80% das professoras colaboradoras, tanto no questionário quanto na entrevista, de forma espontânea, reivindicam um modelo de formação continuada mais contextualizado, que contemple a necessária relação teoria-prática, a partir das suas reais necessidades de aprendizagem e, que, a sua prática seja acompanhada/avaliada para a conseqüente reformulação, e não apenas julgada pelos resultados estatísticos divulgados pelos institutos de pesquisa.

Para tanto, identificamos a importância do formador de professores, como um profissional experiente, participe da prática pedagógica e não como um

divulgador⁵⁵ de inovações pedagógicas. Pois, a partir de uma relação de confiança e respeito deverá analisar a prática pedagógica realizada pelo colega professor, identificando e intervindo nas situações-problemas já mencionadas. Essas situações-problemas deverão ser registradas, analisadas cuidadosamente e colocadas à disposição dos professores as teorias que as explicam ou colaboram para a sua reformulação. Da mesma forma, este profissional deverá contribuir para a análise e socialização das práticas bem sucedidas ou divulgação do resultado das situações-problemas resolvidas. Nessa perspectiva, Ibernón (2009, p. 104), afirma:

A estrutura organizativa da formação permanente e o papel de formadores (ou assessores e assessoras) também teriam de mudar na formação permanente do professorado. Por um lado, seria preciso que se transformassem em dinamizadores diferentes e, por outro, que ajudassem e potencializassem a criação de uma estrutura flexível de formação.

Fica claro que o ponto de partida para a organização de um programa de formação continuada é a realização de um diagnóstico acerca da realidade da instituição/escola e das necessidades de aprendizagem dos professores reais, com vistas ao desenvolvimento e acompanhamento/monitoramento da prática. Assim sendo, a formação continuada torna-se um projeto de formação permanente, que, visando a formação do professor reflexivo, investido na melhoria da sua prática e dos resultados da aprendizagem de todos, dos professores, dos alunos e da instituição.

Finalmente, a pesquisa revela o quanto é necessário e urgente a implantação e a implementação de uma política pública de formação continuada local baseada na perspectiva de desenvolvimento profissional permanente, bem como a aliança desta política à “valorização profissional”, que propõe, além da qualificação profissional, a melhoria das condições de vida e de trabalho dos profissionais da educação, e, à avaliação do desempenho profissional, visto que a prática destes profissionais alfabetizadores tem influenciado, substancialmente, o fracasso escolar nas escolas alagoanas.

⁵⁵ O termo divulgador utilizado refere-se ao formador que atua no modelo de formação continuada a partir de oficinas e cursos pontuais, descontextualizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi iniciada com o objetivo de averiguar a influência do PROFA e do Pró-Letramento na melhoria da prática de ensino da alfabetização do professores alfabetizadores da 15ª Coordenadoria de Ensino – CE⁵⁶, da rede pública estadual de ensino.

A escolha da referida CE se deu pelo fato de estar situada na Capital e, naquele momento, possuir cerca de 100 professores alfabetizadores e, também, porque a maioria destes professores participou dos dois Programas de Formação Continuada mencionados, o que constituía uma amostra significativa para a pesquisa em pauta.

Convém frisar que alguns fatos nos surpreenderam durante o período de realização desta pesquisa, dentre eles podemos citar a greve de professores em 2007; o fato de a maioria dos professores, da citada CE, não ter se predisposto em responder o questionário (instrumento de coleta de dados da primeira etapa da pesquisa), além de vários problemas e impedimentos de ordem político-administrativas que costumam ocorrer na instituição em que a pesquisadora trabalha – a Secretaria de Educação do Estado.

Diante disso, resolvemos redirecionar tanto o local quanto o perfil dos informantes da pesquisa. Assim, a primeira etapa da pesquisa se deu com 58 professoras alfabetizadoras, lotadas em turmas de 1º ou 2º ano, voluntárias, das redes estadual e municipais de ensino, tanto da capital quanto do interior do Estado e a segunda etapa, com 5 professoras, aproximadamente 10% do total de informantes, que participaram do PROFA e do Pró-Letramento, professoras de turmas de 1º e 2º anos, e, também, servidoras das duas redes de ensino – municipal e estadual -, sendo todas da capital.

Para responder a pergunta inicial “Em que medida o PROFA e o Pró-Letramento contribuíram para a melhoria da prática de ensino da alfabetização de professores alfabetizadores alagoanos?”, planejamos investigar, além da relação da prática pedagógica das informantes com a formação continuada, também a relação

⁵⁶ A 15ª Coordenadoria de Ensino está situada no Centro de Pesquisas Experimentais e Aplicadas – CEPA, complexo de escolas localizado no bairro do Farol, em Maceió-AL

dessa prática com os resultados da aprendizagem dos seus respectivos alunos, mas não foi possível realizar esta última ação, devido o curto espaço de tempo disponível para a realização do curso de mestrado e devido aos imprevistos vivenciados durante a vigência da investigação, já mencionados.

Para facilitar a análise, organizamos os dados coletados na 1ª e 2ª etapa da pesquisa em três grandes eixos, quais sejam: o perfil das professoras colaboradoras; a participação no PROFA e no Pró-Letramento e a influência da formação continuada na prática pedagógica informada pelas colaboradoras.

Os resultados identificados no eixo “perfil profissional das professoras colaboradoras” apontam para uma grande diversidade na formação dos alfabetizadores alagoanos; estes possuem formação em nível médio, nível superior incompleto, nível superior completo em diversas licenciaturas, com predominância em Pedagogia e nível superior completo em outras habilitações.

Nesse contexto, destacamos como problema para os sistemas de ensino público tanto a ausência de formação de nível superior de boa parte das alfabetizadoras, quanto a variedade de habilitações/licenciaturas presentes no ensino da alfabetização, ou seja, a diversidade na formação inicial dos profissionais lotados nos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que tal condição pode ser problemática, em alguns casos, pois os currículos das referidas habilitações não contemplam, evidentemente, os conteúdos/saberes necessários ao exercício da função de alfabetizador.

No eixo “participação na formação continuada”, a pesquisa indicou que quase a totalidade das colaboradoras participou do PROFA e do Pró-Letramento e afirma concordar com os seus fundamentos teórico-metodológicos, e, que os aplica na sua prática pedagógica. No entanto, grande maioria dessas colaboradoras não consegue identificar qual concepção de ensino-aprendizagem e de alfabetização está subjacente às orientações teórico-metodológicas destes programas.

Acreditamos que o problema está situado no conceito de formação continuada até então desenvolvido. A referida formação é desenvolvida, em Alagoas, de forma pontual, linear e prescritiva, não estabelecendo vínculos com as metas do projeto pedagógico da escola, nem com as reais necessidades de aprendizagem dos professores. Isso pode ocasionar insegurança e uma certa

nebulosidade em relação à apreensão de conceitos, dificultando, conseqüentemente, a transposição didática.

Já no eixo “influência da formação continuada na prática pedagógica” os dados indicam que existem grandes equívocos e distorções em relação ao que propõem os Programas, dos quais as informantes dizem ter participado, e o que dizem fazer na sua prática pedagógica.

Diante do exposto, consideramos necessário responder, de forma objetiva, as perguntas que constituíram a problematização dessa pesquisa:

1. Há distanciamento entre a proposta teórico-metodológica do PROFA e do Pró-Letramento e a prática informada pelas professoras alfabetizadoras?
2. Os programas PROFA e Pró-Letramento apresentam lacunas teórico-metodológicas?
3. O modelo de formação continuada implementado pelo PROFA e pelo Pró-Letramento influencia na melhoria da qualidade da prática de ensino da alfabetização?

Em se tratando da relação entre a proposta teórico-metodológica dos referidos Programas e a prática pedagógica informada pelas professoras colaboradoras, os dados da pesquisa indicam que, embora estas professoras afirmem que o PROFA e o Pró-Letramento contribuíram para a melhoria da sua prática, não só há contradições no seu discurso, como também apresentam bastante dificuldade para descrever, tanto no questionário quanto na entrevista, a metodologia com a qual alfabetizam. Ademais, aparecem nos seus discursos vários equívocos em relação à metodologia proposta pelos Programas em discussão, havendo um distanciamento entre as propostas teórico-metodológicas do PROFA e do Pró-Letramento e a prática pedagógica informada pelas colaboradoras.

Quanto à possibilidade de haver lacunas teórico-metodológicas nos Programas citados, consideramos que, embora eles tragam, de acordo com as abordagens teóricas que os fundamentam, reflexões e propostas de atividades importantes à formação de qualquer alfabetizador, não trazem, claramente, os a caracterização dos modelos teórico-metodológicos das diferentes teorias que os constituem, resultando na prática ingênua das professoras, ou seja, elas realizam

uma prática desconhecendo os princípios teórico-filosóficos que norteiam essa prática.

Sobre a influência do modelo de formação continuada implementado pelo PROFA e pelo Pró-Letramento na melhoria da qualidade da prática de ensino da alfabetização, os dados também nos permitiram fazer algumas inferências. A primeira delas é que o fato de esses programas serem criados na perspectiva de contemplar todos os professores brasileiros; assim, não poderiam, de fato, estar contextualizados com as diferentes realidades do nosso país. A segunda inferência é que, em Alagoas, o PROFA e o Pró-Letramento não assumem caráter de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional permanente; ao invés disso, são transformados em cursos pontuais, ou seja, são eventos episódicos.

Considerando o exposto, podemos afirmar que os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de se repensar a formação dos professores alfabetizadores deste Estado, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, pois os dados aqui apresentados permitem-nos inferir que o fracasso escolar, na fase inicial da alfabetização, tem relação direta com a formação dos professores alfabetizadores.

Embora considerando pequena a extensão desta pesquisa, devido ao tamanho da amostra e todos os problemas enfrentados na coleta de dados, acreditamos que ela cumpriu com seu objetivo inicial – investigar a influência dos Programas “oficiais”⁵⁷ de formação continuada para professores alfabetizadores na prática pedagógica de professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de Alagoas.

Assim sendo, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir, de alguma forma, para uma investigação mais extensa e mais aprofundada sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do Estado de Alagoas e suas relações com os atuais índices de fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando, inclusive, os índices apontados pelos SAEB, IDEB e PISA, como forma de cotejar esses resultados numa análise mais abrangente dos fatores que podem estar relacionados a essa preocupante situação.

⁵⁷ Intitulamos o PROFA e o Pró-Letramento de Programas oficiais pelo fato de serem publicados pelo Governo Federal e também pela sua abrangência em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A.. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

ADAMS, Marilyn Jager (org.). **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALAGOAS. **Resolução nº55**. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Maceió, 2002

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola. Disponível em <http://www.hottopos.com/havardd3/zemar,htm>

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – UFES.

BRASIL. **Constituição Federativa**, 1988

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília: Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEB. **Parâmetros curriculares Nacionais em Ação**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais Curriculares Nacionais para Formação de Professores**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001

BRASIL/MEC/SEB. **PRALER**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2004.

BRASIL/MEC/SEB. Parâmetros em ação: análise e perspectivas. Secretaria da Educação Básica, 2002.

BRASIL/MEC/SEB. **Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento**, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL/MEC/SEB. **Resultados do SAEB 2003: Brasil e Alagoas**. Secretaria Executiva do Ministério de Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Brasília: MEC/INEP, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMPOS, A. Caetano de. (1890). In Rodrigues, J. L. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto Dona Anna Rosa, 1930

CANDAU, Vera M. F. **Universidade e Formação de Professores: que rumos?** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania nas reformas da educação brasileira**. Maceió: Edufal, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

DELORES, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, Bernard (et al.). Tradução: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Omar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRAZ, Telma. **Alfabetização letramento**. 2º Forum Nacional Extraordinário da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Brasília, 26/05/2005. <http://www.trilhadeluz.br/trilha//index.php?op=NEArticle&sid=4785>

FERREIRO & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (ett. All.). – 23ª edição - São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. (tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes). 9ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2001a.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. (tradução Sara Cunha Lima; Marisa do Nascimento Paro). – 14ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2001b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. L. Q & COSTA, A. M. B. (org.). **Proposta de formação de professores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FREITAS, Henrique; CUNHA Jr, M.V.M & MOSCAROLA, Jean. **Pelo resgate de alguns princípios da análise de conteúdo: aplicação prática qualitativa em marketing**. Angra dos Reis – RJ: Anais do 20º ENAPED, ANPAD, Marketing, 23 -25 de setembro 1996, p. 467 – 487.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.1-30, jan/abr.2004

GOODMAN, Keneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: Singer, H. & Ruddel, R.B. **Theoretical Models an Processes of Reading**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1976. Pp. 497-508.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito de línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida Gomes (coord.). **Os processo de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. pp. 11-22

GÓMEZ, Pérez A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HORCADES, Carlos M. **A evolução da escrita – história ilustrada**. Rio de Janeiro, SENAC RIO, Casa da palavra, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a Mudança e a Incerteza**, Cortez, 2005.

KATO, A. Mary. **Como a criança aprende a ler**: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela .. **Os Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, Menga. Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional de Professores de 1º Grau. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A. Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano e MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimento. São Paulo: Vetor, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo . **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética: como ver essa relação quando desejamos alfabetizar numa perspectiva de letramento? In: **II Seminário Internacional de Educação do Ceará. Anais**. Sapiens: Fortaleza, 2004.

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: São Paulo, Mercado das Letras, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: **Magistério: construção cotidiana**. Vera Maria Candau (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3ª Ed. – São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973a

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1973b.

PIAGET, J. & INHELDER, B.. A. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1986.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramento – EDUSP, 1978.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959

REGO, Lúcia L. B. **Alfabetização: concepções e metodologias**. Trabalho apresentado no seminário: Alfabetização e letramento em debate. MEC, 2006.

ROJO, Roxane . **Letramentos múltiplos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2008.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel & COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1996.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura** – suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió-São Paulo: Catavento, 1999

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, artes Médicas, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cutrix, 2006

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISZ, Telma & SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

GRAWITZ, Madeleine. **Méthodologie des Sciences Sociales**. Paris: Dalloz, 1976.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a este questionário, cujos dados a serem coletados servirão de base para a minha pesquisa de Mestrado. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também de disponibilizar o acesso à minha dissertação assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,
Profa. Maria Vilma da Silva

Nome:

Escola:

I. Dados referentes à sua formação acadêmica:

1. Formação Inicial

Curso Médio () Curso Superior: ()Completo ()Incompleto - Nome do Curso:

2. Instituição:

3. Ano de conclusão do curso: _____

4. Curso(s) de pós-graduação realizado(s):

a() Em nível de especialização -

Área: _____

Instituição: _____ Ano de

conclusão: _____

b() Em nível de mestrado - Área:

Instituição: _____ Ano conclusão:

c() Em nível de doutorado – Área _____ Ano de conclusão:

II. Dados referentes ao exercício da função de professor(a) alfabetizador(a):

5) Há quanto tempo trabalha como alfabetizador(a)? _____

6) Quais as concepções de ensino/aprendizagem com que você mais se identifica atualmente?

7) Qual concepção de alfabetização você adota na sala de aula? _____

8) Como você ensina a ler e escrever?

9) Como você acha que os alunos aprendem a ler e escrever? _____

10) Você utiliza livro didático? SIM () NÃO ()

Qual? Cite:

11) Qual a importância do livro didático para você?

12) Que outros tipos de materiais didáticos você utiliza?

13) Que tipos de dificuldades você enfrenta ao trabalhar com o material didático?

14) Como você faz a avaliação da metodologia e do material didático que é adotado?

15) O que é necessário para melhorar a aprendizagem dos seus alunos?

16) Você acha que precisa melhorar a sua prática pedagógica? ()Sim ()Não
Em caso afirmativo indique o(s) aspecto(s) em que você acha que precisa melhorar.

III. Dados referentes à Formação Continuada:

17) Você tem participado de curso(s) de formação continuada em alfabetização?

()Sim ()Não

Em caso afirmativo, assinalar:

a() PROFA – Programa de Formação para Professor Alfabetizador

b() Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada para Professores das Séries Iniciais

c() Outro. Citar: _____

18) Em que período ocorreu a formação de que participou?

19) Você considera sua frequência regular?

: 20) Que contribuições a Formação Continuada tem lhe trazido?

a) Em termos de metodologia: _____

b) Em termos de conteúdo

lingüístico: _____

c) Em termos de desempenho na língua:

d) Em termos de recursos didáticos:

21) Você considera que essa(s) formação(ões) contribuiu(ram) para a melhoria do seu desempenho como alfabetizadora? SIM () NÃO ()

Justifique

22) Qual(is) a(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) que fundamenta(m) a(s) formação(ões) de que você participou? _____

23) Você concorda com todos os princípios e procedimentos defendidos pelo(s) programas de que você participou? SIM () NÃO ()

Justifique:

24) Você acha que o(s) programa(s) de formação de que participou oferecem informações suficientes para realizar o trabalho de alfabetização na sala de aula com segurança?

SIM () NÃO ()

Justifique

25) O que você acha indispensável conter num programa de formação continuada para professores alfabetizadores?

26) Você aplica na sala de aula as orientações do(s) programa(s) de formação dos quais tem participado? ()SIM ()NÃO

Por quê? _____

27) Que mudança no alunado você tem percebido desde que começou a freqüentar a formação?

28) Quais eram as suas idéias sobre alfabetização antes da formação continuada? São as mesmas de hoje? O que mudou?

29) Hoje fala-se muito em alfabetização e letramento. Para você, os termos são equivalentes, têm o mesmo significado, ou são diferentes? Escreva um pequeno parágrafo explicando essa questão.

30) Você se considera uma pessoa letrada? ()SIM NÃO()

Justifique sua resposta.

Apêndice 02

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1 – Colaboradora A

P. Boa tarde, Professora

C. Boa tarde.

P. Você decidiu ser professora alfabetizadora, por quê?

C. Humm...(risos) Eu acho que todo mundo na infância tem um...(risos) É. Bem, na verdade, desde assim, criança, a maioria das crianças na época de escolinha e tal, a minha mãe era professora e eu, depois a minha irmã mais velha também se formou professora. E quando eu fui escolher, chegou o momento de decidir a profissão, eu fui escolhendo por eliminação. Afinidade de áreas, o que eu gostava e o que eu não me identificava. E...acabei optando por pedagogia. Sala de aula, assim, o contato que eu tive foi no período de estágio. Mas ai, foi uma coisa de tentativa eu acabei me identificando e fui ficando, não é. Não foi assim, algo que veio de uma hora pra outra, ou, foi pensado! Na verdade foi pensado em vários aspectos e... e acabou quando eu comecei mesmo, me identifiquei.

P. E que concepção de ensino e aprendizagem você (pausa) se identifica?

C. Eu me identifico no que diz o construtivismo, que pra mim, assim, ainda na tá muito claro, é, nem, sei lá porque a gente ainda não encontrou a forma correta de fazer, mas eu busco, pelo menos na minha (risos) na minha piquenez, mas, eu... eu busco assim, sempre tá na construção. Incentivando os alunos. Não gosto da forma como eu fui alfabetizada. Eu não gosto. Não, não, não gostei quando eu penso em mim, eu, às vezes, eu chegava, na época de férias, eu me lembro no ensino fundamental, eu entrava de férias, e antes de voltar eu fazia uma composição. Uma composição. Eu fazia uma composição sobre as férias porque eu sabia que era a atividade que a professora ia pedir quando a gente voltasse. E quando chegava no primeiro dia de aula, eu tava lá já com a composição feita. Então assim, eu, hoje avaliando, não era algo novo, não era,... é, algo construído juntos e eu não gostaria de passar pros meus alunos e fazer da mesma forma, então, eu vou buscando fazer diferente. Nos atropelos, mas eu tento.

P. O que é construtivismo? É uma metodologia de trabalho construtivista?

C. Eu acho que vai partir do principio real da palavra: construção. Não chegar pronto, mas dar meios. Também não é chegar e o aluno já aprender só. Ele vai aprender a partir do que ele já sabe com mais informações que o professor e as intervenções que o professor, vai buscar fazer pra que ele obtenha o aprendizado esperado. Eu acho que, em forma de projetos e temas, que também, pra mim, e tudo que eu ando lendo, pesquisando, os projetos que nós trabalhamos são projetos no máximo didáticos, não são projetos de construção. O projeto de construção, ele parte muito mais assim, dá...dá dos alunos do que do professor. O que a gente vê hoje em dia é assim: o professor, estuda um pouco a realidade, vê a comunidade, vê as necessidades e busca construir, fazer o projeto que atenda o que ele acha que o aluno, ele acha né? Porque de fato, não tem certeza absoluta. E a construção com eles, acho que é muito mais trabalhosa, e a método...e o espaço que a gente ainda não tem pra fazer um projeto construído por eles. Na verdade, eu acho que o caminho a gente ainda não...tá quase.

P. Então a sua prática não é construtivista?

C. Eu diria que ela é, hum...metade. Porque a partir do momento que eu não sei ainda e acho que o construtivismo ainda não está implantado no...no país, no meu trabalho, então, não pratico. Ele não é cem por cento, né? Eu tenho a vontade, tenho o querer de conhecer mais, vou lendo, vou pesquisando, mas, e assim, eu acho que até a estrutura, até o apoio, a gente ainda não tem pra fazer algo muito diferente do que se faz. Pra dizer que seria mais construtivista.

P. Qual é a concepção de alfabetização que você adota?

C. De alfabetização...é a construção a partir deles, do que eles já sabem. Nunca, assim, trabalhando superficial, mas partindo do real. Eu busco trabalhar os temas de interesse deles, algo que eles já conhecem, que ta...na família e que eles vão fazendo a descoberta de...de até de saber decodificar e de saber letrar, né? De ler. A questão de ler. Eu, assim, pelas experiências que eu já tive, então a criança chega sem saber, sem ter, aquela questão do quantitativo, do qualitativo ela não tem. A partir das intervenções, das (pausa) dos temas que vai ser estudados nos textos, eles, no segundo momento, eles já começam a limitar, as palavras que ele vai escrevendo, ele começa a ter uma pequena noção do...do... mais, do...do menos, onde escrever mais letras, menos letras, e no terceiro momento ele já chega a definir sílaba, a escrever, é, o básico, né? Que a gente sabe.

P. E como é que se deve ensinar a ler e escrever?

((Você falou que eles aprendem a codificar e a decodificar e como é que se ensina isto?))

(risos) Ah meu Deus! Como se ensina?...eu ainda to (risos)

C. A ler e escrever?

P. A ler e escrever. (risos)

C. Eita! Primeiro que vai muito, também, do...do aluno, de quem está recebendo, quem está pra ser alfabetizado, né? Tem e tem questão de turma, eu um...um é diferente um aluno da turma. Você pode ter um aluno, dois alunos que eles estão mais já dentro do universo da leitura e tem os outros, quando você junta o grupo, então, você tem que mais ou menos unificar o trabalho. Eu, assim, essa pergunta foi muito xxx (risos). Eu, ensinar a ler e aprender, mas ...

Porque você é professora alfabetizadora, não é?

C. É, sou ... NA TEORIA.

((É, aí eu estou perguntando a você como você faz pra ensinar a ler e a escrever)).

C. É, na verdade, o que é que eu faço? Eu procuro usar textos (pausa) é...a base alfabética. Na base alfabética. Na alfabética e...

P. E o que é a base alfabética?

C. Sim, isso é essa questão. É a questão do código mesmo, das letras, da língua que se usa e agora a partir da formação das palavras, buscando, é...é, eles, né? Também a construção deles. As hipóteses que eles vão tendo ao longo do período, não é? Agora, eu acho que eu ensino, é, assim, é, dessa forma, sabe? Pelo menos, o que eu tentei e vi resultado positivo é isso, trabalhar muito com texto, muito com produção, muito com...com música, musicalidade. A questão das rimas, eu acho que é por aí.

P. E o trabalho com a letra, com a sílaba, a palavra?

C. Ele é feito junto com o texto, junto no contexto. Ele é feito no contexto. É, no texto. A partir do texto. A partir do texto...ou do tema trabalhado ou do projeto.

P. E como é que você acha que os meninos aprendem a ler e escrever?

C. Acho que cada um tem o seu jeito, tem a sua concepção. Uns descobrem, vai descobrindo o caminho, mais rápido, outros, mais lento. Uns seguem pela

orientação do professor, outros, eu acho que até buscam seu próprio conhecimento. Mas eu acho que eles aprendem...que ajuda, é isso, eles então envolvidos no contexto, ele tá Interessado no que está/.../ Ele saber a função social, pra que ele tá aprendendo. Porque ele está aprendendo. Que não é algo que vem de fora, mas que tá dentro da realidade deles.

P. E eles, assim, com seis anos, já conseguem identificar esse significado, essa função do texto?

C. Aos poucos, é é é ... quando você faz uma pergunta, por que? Onde você encontra as letras? Pra que você usa as letras? Eles respondem: pra escrever o nome, pra escrever o nome da mãe, pra ver o ônibus que eu vou pegar. Porque é a vivência deles, que eles tem. Quando você pergunta: pra que serve o número? Onde você usa? Na feira, quando eu vou pra comprar com a minha mãe, pra vender. Tem alunos que ... que eles vendem, eles ainda tão muito pequenos, mais os maiorezinhos, às vezes, já vendem artesanato, vendem é... amendoim, alguma coisa assim. E eles tem essa essa xxx

P. E o que você acha que tem que melhorar na sua prática?

C. AH, MUITA COISA !!! MUITA COISA !!! Mas eu diria assim... Primeiro, é é... na ... focar mais assim no ...o...como é que eu digo? Na na na teoria, na base que eu quero, entendeu? Na forma assim, como quando eu digo que eu quero assim ter o construtivismo, eu quero pelo menos construir mais, então, eu vejo que eu preciso ainda ler mais, descobrir mais como tirar isso deles. Às vezes eu acho que eu sou muito autoritária ou imponho. Eu acho que eu ainda preciso tirar mais deles, aprender a tirar mais deles, que às vezes, pode ser até por insegurança ainda, preciso ainda melhorar a questão da minha segurança em sala , é da (pausa) é isso, eu acho que tem muita coisa que eu nem consigo identificar ainda. Assim, eu me olhando de fora

assim ainda tem coisas que eu não consigo perceber.

((É. Aí você acha que deveria ser mais construtivista, que deveria utilizar mais os conhecimentos prévios deles)).

Isso.

((E ai você acha que ao invés de fazer isso você impõe)).

C. A. Às vezes.

((Você ensina o conteúdo ao invés de coletar o que eles sabem desse mesmo conteúdo, pra poder ensinar o que eles não sabem)).

P. É isso?

C. A. É.

P. O que você quer dizer?

C. É, tá certo...Risos.

P. Mas você acha que não deveria ensinar? Não deveria haver momentos pra você ensinar, mesmo?

C. Não. Eu acho que sim. O conhecimento organizado, sistemático. Tem que ter. Até porque eles tem que saber de conhecimentos novos, mesmo que não seja exatamente a realidade deles, né? Eles precisam conhecer. Saber que existe, eles tem que saber o novo.

P. E o que é o novo pra você?

C. O que ele ainda não adquiriu, né? O que ainda não tá /.../ que mesmo que sem fazer parte da realidade deles agora...social ou sei lá o que...né? que eles precisam aprender, precisam saber que existe, certo? É, como é...? Ampliar, mesmo, o conhecimento deles.

P. O que é que tem que saber os meninos que terminam o primeiro ano do ensino fundamental? O que eles tem que sair sabendo dessa série ou desse ano?

C. Eu acho que principalmente questões de variações linguísticas, de...da função que se tem a escrita, o texto, e saber as situações que deve usar, a forma de de... introduzir já a questão das diferenças regionais, da fala, da língua.

É a questão da...De acordo com o que eles mandam, né? Os parâmetros, o que tem a questão da lei. É isso, né? Principalmente do da alfabetização, do letramento e do texto. Porque hoje a gente trabalha mais as questões das variações linguísticas, né? Do texto. De alfabetizar contextualizando dentro, dentro de algo próximo a eles, né? Deles. Então a questão da variação linguística, assim, eu acho, eu acho importante.

P. Então, alfabetizar contextualizando é tomar como referência a realidade local dos alunos?

C. Também é inserir elementos novos, porque ai ele vai ficar sempre só conhecendo o que já tá dentro da realidade deles.

P. Você fez o pró-letramento, não é?

C. Fiz.

P. Qual é a concepção teórico-metodológica que o Pró-letramento está fundamentado?

C. Ele tá mais voltado pra o construtivismo de fato, né? Agora, trabalha muito questão de leitura. Ele bate muito na tecla da leitura. De ler para os alunos, dos alunos conhecerem sempre novos textos, variações. Acho que é nessa linha que o Pró-letramento mais trabalha.

P. E ele dá um enfoque na questão da decodificação e da codificação?

C. Dá. Dá, no sentido é...de assim...como o aluno se apropria. Ele dá uma...um primeiro momento. Ele dá uma noção disso, né? Pra isso, teoricamente como que o aluno vai é...aprendendo e tendo essa decodificação. Mas, a maior parte assim, é sempre dos modos que nós vamos estudando é sempre falando dessa questão, de texto, de ta inserido.

P. E você acha a formação do Pró-Letramento suficiente para desenvolver uma prática de alfabetização?

C. NÃO!!! Não, eles tem XXX muito bons. Assim, eu acho que nenhuma formação está completa, né? Não são completas. Até porque as coisas vão mudando, o alunado vai mudando, você vai mudando, o mundo...e nada fica estagnado, não é? Ele dá muitas bases e muito subsidio. Mas, não...

P. Você concorda com os procedimentos e os princípios propostos pelo Pró-Letramento?

C. A maioria deles. Porque o problema dessas formações é que eles trabalham muito em cima do ideal, não do real. Muitas vezes eles propõem...propõem isso e tal. E quando você vai partir pra aplicação na realidade você encontra destaques que não está previsto ali. Os quais você nem sempre tem possibilidades e meios de tirar. E passar por eles.

P. E o que você acha que é indispensável na formação de um professor alfabetizador?

C. Indispensável ... a relação da prática com a teoria ... é considerar a realidade do professor e dos alunos, principalmente em escola publica. Não adianta colocar vídeos nem pratica e teorias lá da realidade do sul do leste, sei lá de onde, e de escola particular porque ... Não venha dizer que é igual porque não é. Porque muitas vezes os teóricos ... todos fazem experiência e mostra como deu certo tal escola, tal realidade, principalmente as públicas e da região mais favorecida. Mas pra gente aqui do nordeste muitas vezes não serve.

P. E o que deve saber um professor alfabetizador para ele ser bom alfabetizador?

C. (risos) E eu sei? Que nem eu sou boa. Como é que eu vou saber? Pra ser bom? Bom, eu acho que a primeira coisa é ter compromisso, é querer fazer e buscar. Não tem uma fórmula, nem...e nem ficar esperando. Porque ficar esperando que seja tudo do jeito que você quer ou idealizou, que tudo venha do jeito que você pediu, não vai vir. Nem o aluno, nem material, nem coordenação, nem escola, nada. Vai partir mais do individual do que do coletivo. Nesse sentido.

P. Então, a qualidade da sua prática é você quem vai construindo?

C. É. Em boa parte, ou, no início, é. Se você tem apoio, tem outras ajudas é tudo bem. Mas, se você tiver o apoio e não quiser...XXX

P. E que apoio e que ajuda é essa que você fala?

C. É apoio em termo de...dos próprios professores colaborarem mais uns com os outros. Apoio, compromisso de toda a escola e dos demais funcionários também e, principalmente, o apoio pedagógico, né? Falar a mesma língua, porque a escola que fala a mesma língua, pelo menos a maioria, que tenha boa coordenação, é...

P. E o que é que falta de um guia, de orientações para se desenvolver o trabalho de alfabetização?

C. Olhe, se tivesse...pudesse existir um dia, assim, um guia infalível, ou o 100%, seria bom. Mas, eu acho que cada um traz uma...cada livro que você pega, cada um que você escuta vai somar com a sua.

P. Você é formada em pedagogia, né? Quando saiu do curso de pedagogia, foi pra escola? Já se sentia preparada para desenvolver um trabalho de alfabetização?

C. NÃO. NÃO. JAMAIS. JAMAIS. A formação superior é muito falha, principalmente na questão da alfabetização. Principalmente. É muito falha. Ela não prepara profissional pra alfabetizar, principalmente para alfabetizar.

P. Por que você acha que não prepara pra alfabetizar?

C. A. Primeiro, o currículo, a grade curricular não satisfaz, não atende as necessidades.

P. Não atende por quê?

C. Simplesmente não existe e quando existe...

P. E o que é que você estuda na pedagogia?

C. Tudo é teoria, estuda os teóricos, o que eles pregavam, o que eles descobriram. O mínimo, mínimo, de didática e quando você chega em sala não é nada daquilo.

P. Como é que você explicaria o fracasso escolar nos anos iniciais?

C. Família. E ainda tem alguém que prega: Não, não vamos esperar pela família, porque se esperar não vai sair nada. Sim, mas eu não sou a família. Eu tenho que fazer o meu e se a família não fizer o dela vai ficar falha e não é comigo, não é...Se não caminhar junto, não tentar, fracassou! Então vamos exercitar, porque a família também tem o seu papel.

P. Com relação à aprendizagem, qual é o papel que você acha que a família tem?

C. Primeiro de mandar a criança pra escola, segundo, de ta acompanhando, estar presente e de se interessar mais. Mesmo que o pai não saiba ler, mesmo que o pai seja xxx Mas, ele tem condições de perguntar, de olhar, de vim falar com o professor. O que se observa hoje aqui é que a família manda por causa da merenda, do bolsa família, não é pelo interesse na aprendizagem.

P. Então o fracasso escolar é culpa da família?

C. Não. É o conjunto. Metade a família, o sistema...que esse tá perdido.

P. Que sistema? Quem é esse sistema?

C. O governo. (risos) A escola, né? Porque só querem saber de matrícula, de números. NÚMERO!!! A criança, o aluno é o número. É número de matrícula, é

número de aprendizagem, é porcentagem disso e daquilo. Mas, no real, o aprendizado, fica lá escondidinho.

P. Então o sistema não se preocupa com a aprendizagem dos alunos?

C. Não!!!

P. Com a aprendizagem do professor?

C. A. Pior ainda. (risos)

P. Então você acha que o professor está largado à própria sorte?

C. (risos) A minha visão é um pouco pessimista, mas, é o que eu vejo.

P. E como você se sente sendo professora alfabetizadora da rede estadual de ensino?

C. (risos) Eu me sinto (pausa) é... em paz, primeiramente comigo. Porque eu busco fazer o melhor. Embora mesmo assim, posso não conseguir. Nem sei se consegue. Mas, eu me sinto fazendo a minha parte. Eu sinto... eu sou aquela andorinha que tá lá botando a sua gota d'água.

Mais? (risos)

P. Obrigada.

C. Por nada. O que supera a solidão, assim, eu não busco olhar pro negativo, eu to olhando pela, eu não to olhando pela porta, eu to olhando as janelinhas lá. Eu não to olhando a solidão, eu to olhando o que eu to buscando fazer. É o quadro negro com um pontinho branco, né? A gente pode olhar o quadro negro e pode olhar o pontinho branco. Nesse caso eu sou o pontinho branco. (risos)

P. Quando você fez o concurso, e aí foi lotada na escola, assumiu uma turma de anos iniciais no ensino fundamental?

C. A. Não. Foi na progressão. Horrrosa :::: No primeiro ano XXX Foi uma tristeza !!!

P. A progressão?

C. Foi. A progressão.

P. E como é que é progressão?

C. Ah, progressão são primeiro ano com alunos de várias faixas etárias que já passaram três anos na escola, outro dois, outro um. É uma salada de fruta.

P. E aí qual é a situação desses meninos?

C. A maioria não sabe, nem XXX. A maioria não sabe nem escrever.

Pelo menos a progressão um ... a dois eu acredito que seja melhorzinha.

P. Então você tem que desenvolver uma técnica de ensino para atender as necessidades de aprendizagem de toda essa diversidade?

C. ISSO !!! É ::::

P. E aí você não estava preparada para esse tipo de trabalho?

C. Não. De forma alguma. Nem pra essa nem pra outra. Quando a gente sai da faculdade, não tá pronto pra turma nenhuma.

P. Mas você não passou por uma formação, por um treinamento, pra ir pra sala de aula?

C. NÃO !!! NUNCA !!! JAMAIS!!! Cheguei no primeiro dia sem planejar nem o programa. Vamos pra sala!!! (risos) O sistema é bruto, como diz a música.

Apêndice 3

Entrevista 2 - Colaboradora B.

P. Boa tarde professora!

C. Boa tarde

P. Por que você decidiu ser professora alfabetizadora?

C. Que pergunta! É à queima-roupa?

P. À queima-roupa.

C. É, eu fui levada a... a isso porque entrei numa instituição onde era uma educadora e aí eu contava o que? Dezesete anos e já entrei no... na ajuda. Entrei como auxiliar. E aí fui gostando, gostando, gostando... pronto! Realmente é o que eu mais gosto de fazer.

P. Com qual concepção de ensino-aprendizagem você se identifica mais?

C. Eu, na realidade, não vou nem dizer com o que eu me identifico mais. Eu uso tudo o que eu posso, da melhor maneira possível, nos métodos modernos, tudo o que aparece. Eu vou em frente, tentando dar o melhor. Fazer com que o meu aluno aprenda sem grandes sacrifícios. Certinho, não sei se respondi. Mas é assim.

P. Qual a concepção de alfabetização você adota?

C. Concepção? Pode ser no momento?

P. Pode

C. Uma concepção baseada nos estudos de Emília Ferreiro. Não sei se isso responde. Construtivista.

Que é ... constru ... socioconstrutivismo. E através da ... de leitura, através do dos textos e trabalhando... é /.../

P. Por que você adota essa concepção?

C. Eu estou adotando, realmente. A pra... um o que? Não vou dizer um método global, porque isso, acho que já tá muito defasado, né? Há muita conversa, então eu estou ... se é que /.../ No contexto, tudo o que for, das interpretações...

P. Como se deve ensinar a ler e a escrever?

C. Lendo com eles. Lendo com os alunos, hora coletivamente, hora individualmente, que é ... fica mais difícil, e ... que mais? Qual é a minha prática, meu Deus? Deixe-me ver lá naquela sala. Através de músicas, pronto. É ... as músicas, os ... as parlendas, sempre muita leitura e tentando que eles desenvolvam a escrita.

P. O que você acha que precisa melhorar na sua prática como professora alfabetizadora?

C. Que precisa melhorar? ... O que que precisa melhorar? Seria orgulho eu dizer que não, que tem alguma coisa, o que? Que eu não preciso melhorar nada. A melhora é a procura sempre, cada dia, de trazer uma .. uma nova dinâmica pra sala de aula, novas leituras, textos que agradem, sejam do... dentro né? da... do querer, do gosto dos alunos. A gente foi ... foi ... (risos) como é pra você/.../ Pode gravar.

P. Pode dizer.

C. É uma reportagem...

P. Só vai interessar pra mim se você for muito verdadeira, entendeu?

C. Falando que há professores que se engajam. Assim né? Nesse ... usam uma concepção. Estão entrando numa concepção. É ... metodológica, pedagógica. E misturam ... vamos dizer, Socioconstrutivismo e, no entanto, usam um método, é eles chamam de fonético. A fonética, não é? A fonética, o uso das sílabas, quer

dizer, é ... dividem as palavras. Isso eu fazia muito! E ... eu respondi aqui as coisas como eu estou fazendo. Pensando que realmente minhas crianças aprendem. Com jogos de ... o alfabeto móvel, pra mim é difícil. O ensinar e achar que realmente eles vão aprender. E eu espero. E sim porque eu já tive essa experiência, o ano passado, do ano passado pra esse ano. É ... o aluno sem silabar, eu ainda chamo assim, sem a silabação mesmo ali no usando as famílias.

Pronto. É isso que a reportagem, né?/.../ Professores ligados, muito é ... arraigados à questão do ... da leitura, dos textos. E eu, eu me XXX muito nessa história. Como era que o aluno, uma criança que não lia que não sabe ler, que não conhece as letras, e ele vai ler aquele texto... como? Como? De que maneira? Então hoje, né? Através dos cursos, e, principalmente desse último que foi o Pró-Letramento, aí vem o que? A leitura compartilhada. Que nada mais é que o professor, né? O professor leitor que ... mostrando, pedindo, vendo a participação e desenvolvendo uma linguagem oral, que, realmente, nós precisamos desenvolver muito neste(não dá pra ouvir) que é a linguagem oral e, com certeza eles vão, que eu falei: é preciso ter paciência e esperar. E realmente, de um momento pra outro, quando você menos esperar, a criança começa a ler.

P. E essa questão de decodificar e codificar? Como é que isso acontece, sem ensinar?

C. Sem ensinar.

P. Eles aprendem naturalmente?

C. Contam ou contaram as professoras do PROFA, e é uma verdade, porque é a prática. Um analfabeto, ele lê a bíblia. Quer dizer, é possível? Ele era, mas quando ele entrou naquela igreja que os pastores começaram com aquelas leituras bíblicas talvez até decorando os versos, de repente, o homem tá lendo. Então baseado nisso...

P. E Aí ele trabalha letra por letra e forma sílabas?

C. Nem precisa. Ele vai lendo e aí ... é o que?

P. Pelo significado do texto?

C. A hipótese da leitura ou da escrita ele consegue criar. Por exemplo, nomes de rua. Fala muito né? Nomes das ruas, a criança, por onde ela passava, o nome da rua e procurar sempre um ... letreiro, um outdoor que estão aqueles ... aqueles, aquela publicidade. Os panfletos, do centro, de supermercado, os rótulos das embalagens. Isso é muito importante. Eu real /.../ nome, o seu próprio nome. Acreditam, certos teóricos aí, que a criança, o primeiro passo da criança ler, chegar ao letramento, é o seu próprio nome.

P. Você considera que o PROFA e o Pró-Letramento deram grandes contribuições para a melhoria da sua prática?

C. Sim.

P. Por quê?

C. É possível que eu tenha deixado, é possível não! Deixei de ser uma professora muito exigente com os alunos, para querer rapidez na aprendizagem, da leitura. Me tornei uma pessoa mais agradável, com eles. E, esse foi um dos pontos que eu considero muito positivo.

((Eles possibilitaram que você compreendesse o processo de aprendizagem de uma forma diferente)).

C. Sim. O processo de aprendizagem... de ensino e aprendizagem. Eu era muito exigente, né? No início, não tanto, mas quando eu fui, né? Utilizando os métodos tradicionais de memorização daquelas famílias pra que eles chegassem às palavras, então, realmente, eu era muito exigente.

P. E não surtia efeito?

C. Sim. Mas de uma maneira sofrida, né? Hoje eu espero que esses novos /.../ essas novas metodologias, tragam realmente uma aprendizagem prazerosa. É isso que eu procuro fazer, mais atividades...

P. Qual concepção teórico-metodológica fundamenta o PROFA e o Pró-Letramento, então? Já que eles são a base do seu trabalho, né?

C. É.

P. Qual concepção teórico-metodológica que os dois defendem?

C. Olhe, eu sempre tenho muita dúvida, então vou lhe dizer assim: porque essa questão teórico-metodológica é ... são as pessoas, são os teóricos, é o nome deles que entra nisso aí. Qual é o método utilizado? É o socio-construtivista que... que dá ... sustentabilidade ao PROFA, ao Pró-Letramento. Baseado nos estudos de Jean Piaget, de Vygotsky, Emília Ferreiro.

P. Sim senhora!

C. Risos

P. O que você acha indispensável à formação de uma professora alfabetizadora?

C. O que eu acho ... o que eu acho indispensável? Repita aí por favor.

P. À formação de uma professora alfabetizadora, o quê tem que ter? O que tem que conter na formação de um professor alfabetizador? Pra ele ir pra sala de aula e alfabetizar, o quê que ele deve saber?

C. Agora você... agora você me encencou. Tenho que pensar um pouco, meu Deus. O que que deve entrar na formação? Ah, isso eu sei! Com certeza eu sei o que é ... que deve entrar na formação de um professor alfabetizador. O que que deve entrar? Pode repetir essa pergunta aí?

P. O que é indispensável...

C. Indispensável ... na formação de um professor alfabetizador?

Ele aliar a teoria ... a prática ... Eu acho que deve, ele deve, gostar. Primeira coisa, deve ser uma pessoa que goste muito de criança, paciência...

P. E...

C. Buscar... buscar sempre novas novas maneiras para melhorar seu conhecimento. Ter conhecimento da realidade e fazer um bom trabalho.

((Mas isso é relacionado ao envolvimento dele, na formação. Eu perguntei assim: O que é indispensável ter na formação dele? Enquanto conteúdo, por exemplo, o que que ele tem que saber pra ser um bom alfabetizador?))

C. Ele tem que ter conhecimento da língua, né? Ter conhecimento ... da língua.

P. E a sua formação inicial, quando você saiu da faculdade, lhe permitiu isso? Você fez um curso de formação para professores, não foi?

C. Foi...Licenciatura...Foi.

Tem gente que fez é/.../

Mas eu comecei a trabalhar ... vou lhe dizer. Eu comecei com curso pedagógico. E o curso pedagógico, ele preparava, durante os três anos que eu fiz de estudo, ele era preparatório pra isso. É as didáticas... é possível que... não ... Mas isso aí é o que eu acho indispensável ter na formação da professora alfabetizadora. Então, é ter didática.

P. Então, além de conhecer a língua.

C. Sim. A estrutura da língua.

É.

É indispensável a didática.

((Certo)).

P. Considerando tudo isso que foi dito, como você explicaria o fracasso escolar?

C. É ... Alguém já explicou o porquê do fracasso escolar?

P. Já.

P. Porque eu não quero ser a primeira (risos). Porque aí eu diria muita coisa, muita coisa eu acho que é um problema, social /.../ Tudo se espera só da escola e a escola não está dando conta.

P. Você se sente uma professora construtivista?

C. Eu estou. (risos) Eu estou me considerando. Eu me considero.

P. E o que é construtivismo pra você?

C. Eita Cristo! Construtivismo? É, para mim, não só pra mim, né? Dentro do que eu tenho lido, é que a criança vem pra escola trazendo uma certa bagagem de conhecimento. E que, levada à época da aprendizagem, com ajuda, né? Quer dizer, o professor é o que? Se torna o que? Um... um auxiliar? Um ajudante? Quer dizer, são dois termos atuais, para que ela... quer dizer, que lhe dê meios, condições, de que ela vá se descobrindo. Eu entendo assim, né? Me considero uma construti... uma socioconstrutivista porque estou tentando ser... sair do da minha bagagem anterior, da minha visão anterior, né? Que vinha regada, apesar de procurar sempre me atualizar. No caso, eu acredito que desde que eu comecei que eu venho usando esses métodos todos que facilitem aprendizagem. Não do a-e-i-o-u, do a-b-c, do bê-a-bá. Mas, é... método XXX que foi conhecido. Procurei sempre usar isso aí.

P. Você falou em construtivista e socioconstrutivista. Qual é a diferença entre eles dois?

C. O construtivismo, eu, apesar de não, quer dizer, os dois termos, né? O construtivismo eles... nem sei, nem sei mais. Não sei responder não. O socioconstrutivista, ele, aproveita o que vem da sociedade da do... indivíduo que... que chega. Estou precisando estudar mais /.../ Pra poder dar essas respostas.

P. Você acha que um professor brasileiro, um professor alagoano, ele já está preparado pra desenvolver uma prática construtivista ou socioconstrutivista?

C. Só se for professor que esteja saindo das universidades. Entendeu? Chegando... porque nós que já estamos a tempos na escola, muitos estão se formando agora. Já tá pra se aposentarem. Entendeu? Então se eles estão tendo essa visão do que é o construtivismo, o socioconstrutivismo, então, possivelmente eles não vão aplicar. Então ainda vem aquela mentalidade do muito, e do muito mesmo tradicional. Acreditam que o aluno só aprende a ler se realmente ele entrar naquela sílaba anterior. Que é super tradicionalista.

P. Então você acha que a universidade prepara o professor alfabetizador numa visão construtivista? Ou socioconstrutivista?

C. Não sei. Não, porque eu não estou lá.

Os cursos que eu tenho feito, como: pós-graduação, como é educação a distância. Que fazíamos aqueles trabalhos e aquelas apresen... os trabalhos escritos sempre é construtivista. O aluno é quem constroi o seu próprio conhecimento. Isso é, está ali. E eu acredito que, que atualmente ninguém vai defender na universidade, Vilma, o método tradicional como ele vinha. (risos) Temos o que? O testemunho de professores novos, as professoras novinhas que chegam, que estão ali, que elas realmente, elas utilizam o método construtivista.

P. E você acha que o trabalho delas se diferencia dos trabalhos das outras professoras mais antigas?

C. Com certeza.

P. Você acha que diferencia para melhor?

C. Acho.

P. O resultado do trabalho delas é superior ao trabalho das professoras mais tradicionais?

C. Que pergunta!

P. Eu digo superior em resultados.

C. É, eu sei.

Sem querer julgar ... Não, eu sei.

P. Os alunos aprendem mais facilmente? Aprendem mais rapidamente?

C. Não. Não.

P. Então o que acontece? Qual é a diferença?

C. Qual é a diferença? A diferença... a diferença está que é possível que o... ainda a memorização, entendeu? Aquele treino ali no no eu, eu já vi professoras que não aderem de jeito nenhum ao... a qualquer renovação. Entendeu? Isso eu, anos atrás eu já via professoras que ficavam ali, uma turma fazendo alguma coisa e ela ali com cinco, seis alunos, no... utilizando letras, cartazes, seja lá o que fosse, mas sempre na junção da famílias pra que o aluno, no bê-a-bá mesmo. Acreditando que ele só aprende a ler se estiver daquele jeito. E não é assim.

P. Não é assim?

C. Não acredito que não é só assim. Porque eu sempre tenho procurado entrar nos métodos novos. Nas leituras, na insistência, no mostrar, e eu vi que eu já formei muitos meninos alfabetizados. Já dei conta.

P. Sem utilizar a silabação?

Olha, a silabação de uma maneira, na fala e, mostrando. Então, ele não precisa separar sílabas para mostrar no final de uma linha como ele vai fazer, as letras que devem permanecer, ali naquele final e o restante. Então uma maneira ou então juntar, vamos juntar as sílabas que estão desarrumadas, vamos organizar. É isso que a gente usa. No final isso também é uma mistura. Mas é uma mistura já agradável, né? Que não é b com a ba, b com i bi. Fazemos assim.

Apêndice 4

Entrevista 3 – Colaboradora C

P. Bom dia professora!

C. Bom dia!

P. Por que você decidiu ser professora alfabetizadora?

C. Por que eu me identifico. Eu acho que tenho uma parcela ... assim ... que eu contribuo xxx não me vejo fazendo outra coisa, não por não me sentir capaz; é escolha de ser professora alfabetizadora, né? É assim ... foi decorrente da necessidade da escola de alfabetizar xxx foi minha, mas ... de 1° a 4° não tem como se xxx né?

P. Qual a concepção de alfabetização você adota?

C. ...assim você ... o professor precisa dá condições dele descobrir, mas pra isso você também tem que ter o material adequado, ter um ambiente adequado, né? Um ambiente que favoreça esse aprendizado, que ele seja responsável por essa aprendizagem. O professor vai direcionar vamos dizer assim, mas não você dá pronto e o aluno reproduzir o que você deu.

P. E porque você adota essa concepção?

C. Por conta dos cursos que a gente já teve, né? E assim, eu acredito que as capacitações, elas vão muito por esse pensamento do aluno; você ter condições de xxx preparada, né? Eu não sei se a gente consegue ser preparado nos dias de hoje, sempre você tem que tá ali buscando, buscando, buscando... Eu acho que a insatisfação nesse sentido é positiva, porque se você tá insatisfeita, não com a profissão, mas sim com o que você faz, você precisa ter essa consciência que ainda falta muita coisa pra você atingir ele. Fazer com que o aluno atinja esse nível de conhecimento, né?

P. Nessa perspectiva, como se deve ensinar a ler e escrever?

C. Tem material que você não pode descartar; materiais que eles tem no dia-a-dia deles ... num dá pra você trabalhar com maneiras assim meio que superficiais, fugindo da realidade. Tem textos que ... não fazem parte do cotidiano deles, né? Como contos; não acredito que seja ... não faz parte do cotidiano deles. Mas tem o JORNAL, e aí eu posso trabalhar com vários tipos de manchetes, trabalho charges que não impede de você trabalhar, claro que em outra dimensão, né? Você pode trabalhar com charge com a 4º ano e pode trabalhar com a alfabetização é ::: cartão postal eu trabalho, tabela de salão de beleza; eu trabalho manicure e pedicura ... O quê aquele salão oferece, presta qual serviço? Na padaria, a tabela dos tipos de pão e preço Então esse tipo de material eu costumo usar. E é o que eles tem contato também, né?

P. ((Então você está falando dos diferentes gêneros textuais?))

C. Sim; não adianta você trabalhar uma cartilha que ... não tem haver com eles, que eles só vêem assim no livro, na cartilha; que ainda por incrível que pareça ainda se usa, né?

P. O que você acha que precisa melhorar como professora alfabetizadora?

C. Na minha prática ... acho que eu preciso preparar a minha aula com muita antecedência, se bem que eu acho que preparo com antecedência, mas acontece sempre alguma coisa que não depende de mim ... e aquilo não tá na minha mão no tempo que eu desejo, então pra::: acontecer do jeito que eu preciso que aconteça em sala de aula ... os dias que eu preciso ter isso preparado, eu tenho que preparar muito antes.

P. ((Então você acha que na escola pública a burocracia é demais para que as coisas aconteçam?))

C. Sim; eu acredito que sim; TEM! Assim ... tenho contato com a coordenadora, você entrega o material ... vamos que você não tem disponível naquele momento que você combinou xxx num é um planejamento? Você num tá COMBINANDO com a coordenadora naquela hora, você num vai providenciar? Sim, ... providencie e entregue ... entregou? Entreguei!!! Ah!!! mas eu não tive tempo de entregar à pessoa pra reproduzir!!! Sim, a pessoa que ia reproduzir não estava, e aí?! Mas a máquina tá lá, e você não fez o trabalho e aí, depende de quem?

P. ((De todos trabalharem em prol da.../))

C. Que seja uma equipe, e que essa equipe seja eficiente. Não adianta UMA pessoa ... num tô querendo dizer que eu sou eficiente não; eu quero dizer assim: UMA DA EQUIPE. Escola TEM QUE SER uma equipe, num pode ser ... você cobrar da coordenadora e a coordenadora em outro momento cobrar de você; eu acho que a equipe funcionaria e produziria muito mais, porque se você sabe que eu vou precisar daquilo ... então veja se você consegue a tempo!!! Ah, mas não tem a pessoa pra fazer! Sim, providencie outra pessoa pra fazer.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

P. Essa falta de sentido de equipe na escola faz com que você improvise o tempo todo?

C. Não! O tempo todo, eu acho que é exagero, mas... o improviso acontece e aí::: nesse improviso você tem que usar muita habilidade pra que esse improviso não atrapalhe o seu desempenho em sala, né? Porque você vai substituir um material que às vezes você nem tem, mais você vai ter acesso com mais rapidez VAI sim e aí? Vai acontecer o que você queria que acontecesse? Com um material diferente, então você tem que saber escolher outra coisa que substitua aquela atividade.

P. Quais foram os programas de formação para professor alfabetizador que você participou?

C. O Pró - Letramento foi o último.

P. Antes do pro - letramento você fez mais algum?

C. Fiz; teve aquele TV escola, teve educativa se me engano, que a gente assistia sempre assim e era baseado em vídeos. A tutora do curso ela ::: ... as atividades que ela passava pra gente realizar dependia daquele DVD que você ia assistir.

P. Você fez o PROFA?

C. Fiz o PROFA, depois veio o Pró – Letramento, né?

P. Você considera que o PROFA e o Pró - Letramento contribuíram para a melhoria do seu trabalho enquanto alfabetizadora?

C. Sim, eu achei. Tive sorte de pegar pessoas competentes, apesar das falhas do curso; que faltava material entendeu?

P. Nos encontros de formação faltava material?

C. Faltava material e aí? Quem é responsável? A tutora ou a instituição?

P. ((O que você acha?))

C. Era a instituição!!! Porque a ... tutora tava lá prá /.../ o que ela tinha em mãos ... disponível nas mãos dela era o que ela trabalhava. Sim mais se precisar de um texto?O texto tinha que ta como?Pra ser distribuído com as pessoas que estavam participando.

P. ((Disponível em tempo hábil, né?))

C. Pronto olha aí!!! Olha a falha da /.../ e o trabalho da equipe? Tem como você entregar o que tem que ser entregue pra tutora? É isso, isso e isso, mas entregava somente duas coisinhas ... comprometia aquele dia que você não estava em sala de aula pra você se sentir mais segura no que você faz, porque no meu caso eu acho assim que tem coisa que já faço ... mas, eu fazia talvez por intuição ou por conta dos cursos que já fiz, mas é uma ... é bom você fazer ... tendo aquele momento de reflexão, pra mim o curso é um momento de você parar pra você refletir se o que ta fazendo ... tá tendo falhas e a gente se preocupa assim com falhas, mas tem também o lado ... assim, você fazer e dá certo.

P. Você quer dizer relacionar teoria à sua prática?

C. Isso!!!

P. Para você identificar técnicas que podem melhorar?

C. Isso! Você com esse conhecimento,você trabalha com mais confiança.Você ta fazendo sabendo porque você tá fazendo; você não tá fazendo porque alguém mandou, né?Uma instrutora mandou. Porque no caso da coordenadora o que ela faz?Vamos preparar atividades durante a semana que você possa desenvolver, aí você faz porque ela mandou? Não, você faz porque aquilo é preciso,faz parte da sua rotina naquela semana,pra você desenvolver em prol do aluno né?

P. Você considera indispensável o professor alfabetizador participar de formação continuada?

C. Com certeza, infelizmente tem pessoas que não valorizam não ... assim ... acham que já sabem, então não precisam participar; acham que é uma coisa que só tão gastando dinheiro de xxx também tem cursos e cursos, né? Não dá pra gente dizer que todos são bons ou então que todas as tutoras têm condições de realizar aquele trabalho; também tem isso.

P. Você conseguiu perceber nas suas tutoras tanto do PROFA quanto do Pró-letramento, capacidade para desenvolver aquela formação?

C. Sim ... é nisso que eu me refiro que eu tive sorte ... porque comentários eu ouvi muitos, que foram e não gostaram, que a pessoa era insegura, a pessoa só lia. Não a que eu tive; eram momentos de debate, você ia relatar a sua experiência, e a experiência do outro que deu certo você pode aproveitar, né? E até as que não deram certo você precisa refletir porque não deram certo, se eram pra dá?

P. Qual a concepção teórico- metodológica que fundamenta o PROFA e o Pró - Letramento?

C. ...agora você me pegou, porque assim ...é ::: eu percebo assim ... que é uma linha do construtivismo, respeitando a individualidade do aluno ... assim ... você se preocupando com a seleção do material que você precisa trabalhar, então é uma linha que não tem como dá errado. O que muitas vezes acontece é a má interpretação de muitas pessoas, né?

P. Você acha a punição para a aprendizagem?

C. Não, não de jeito nenhum. Eu acho que a gente tem a responsabilidade de fazer com que eles sintam prazer de fazer aquilo, não como uma obrigação, mas é necessário /.../ você não consegue trabalhar com o aluno o tempo todo ... você tá na sala de uma maneira prazerosa o tempo todo. Isso não existe, não né? Eu não acredito nisso não. Agora assim, você ter a preocupação de tá trazendo coisas que eles façam, que eles descubram...

P. E o que você acha que é indispensável na formação de um professor alfabetizador?

C. A realidade. Que tenha significado e aí eu acredito que com isso vem a aprendizagem também. A questão do GOSTAR de fazer ... porque agente sabe que aquilo vai ser...assim,é como que não tivesse perdendo tempo em fazer aquilo. O professor vai tá vivendo, então é importante que desperte essa curiosidade, dando material adequado.

P. Essa curiosidade é despertada pelo material proposto?

C. Material proposto ... num precisa ... assim, ser um material, mas um passeio pra eles vê o bairro, né? Que nem toda vez você tem essa oportunidade de fazer, porque a instituição não oferece todas as vezes que for preciso fazer um trabalho.

P. E o que é construtivismo para você?

C. É uma visão que a gente tem do aluno, da criança como é que ela aprende; como ela se desenvolve pra ele se descobrir. E você participou desse momento, com certeza. Ele não aprendeu só; de uma certa maneira ele aprendeu só porque ele descobriu só, mas você participou dessa descoberta, né?

P. ((Você entrevistou))

C. Isso, você entrevistou, colaborou, mas é diferente de você dá e ele receber somente.

P. E a partir do que você intervém na aprendizagem?

C. uhm, uhm ... de questionamento, reflexão, tem muito debate assim ... deles. É o momento dele dizer o que acha e aí é quando você percebe como é que ele está pensando porque ele é ... a cara dele vai lhe mostrar como é que ele tá pensando e é isso que ele precisa pensar? É desse jeito? Num é como eu quero, é como tem que ser.

P. A sua intervenção é a partir do conhecimento prévio dos alunos?

C. Também, porque em todo o processo você precisa ter essa /.../ chegou perto do aluno ... não dá pra você achar que ali ele vai se virar.

P. Você concorda com os princípios de procedimentos propostos pelo PROFA e pelo Pró- Letramento?

C. Sim. Uma das maneiras de você desenvolver um trabalho é como um projeto. Eu me sinto à vontade em trabalhar com projeto, porque eu me identifico com o trabalho, tiro as minhas dúvidas naqueles momentos sim. Eu acho que isso é um fator importante pra que você tenha assim ... condições de não se culpar. Vamos dizer assim ... agora ... esse último curso que eu fiz, ele acontece por etapa e aí eu acho que já compromete o trabalho em sala de aula porque não tem aquela ... não se estende o ano todo. Acredito que seja assim ... chega verba, eles fazem aquela etapa, naquela escola, com aquele grupo de professor, né? E aí depois ... outra época xxx daqui que venha começar ... em contra-partida, você tá trabalhando, você não para de trabalhar.

P. Então não há um processo de formação continuada?

C. Eu acredito que não, não vejo por aí não. É fragmentada, apesar do curso quando aconteceu eu ter gostado mais não há essa continuidade/.../

DESCONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

Apêndice 5

Entrevista 4 – Colaboradora D

P. Boa tarde professora!

C. Boa tarde..

P. Por que você decidiu ser professora alfabetizadora?

C: Eu digo que vim parar na educação por acaso; fiz o curso de pedagogia, o vestibular, PASSEI e ... terminando o curso e já caindo em uma sala de alfabetização sem experiência nenhuma.

Ai logo em seguida eu tive a oportunidade de fazer o PROFA no município de Marechal Deodoro e é assim...sala de aula e...o curso,então a gente via as tarefas no curso, né? é ... fazia em casa e colocava em prática na sala de aula e levava na aula seguinte para apresentar lá no grupão, né? E ... assim, aos poucos fui assim, me identificando, fui tendo um certo êxito no trabalho de alfabetização...e...passei a gostar,eu acho que ... fui fazendo o trabalho, fui vendo resultado e passei a gostar; hoje eu me identifico muito com a área de alfabetização.

FORMAÇÃO INICIAL / FORMAÇÃO CONTINUADA

/.../ GOSTAR realmente de alfabetizar, eu fazia uma coisa que via que tava dando certo e foi a segurança também.

P. Então você não se sentia PREPARADA para alfabetizar depois do curso de pedagogia?

C. Não. Porque não tinha experiência nenhuma.

P. E o estágio?

C. Só teoria! O estágio assim ... foi muito ... é muito pouco entendeu? É ... só pra constar assim de nota, a experiência mesmo a gente só pega dia-a-dia na sala de aula.

P.((Você diz que fez o PROFA)) Qual o outro curso de formação para professor alfabetizador que você também fez?

C. Eu fiz o Pró - Letramento também xxx língua portuguesa que complementou ... porque muita coisa eu já vi no PROFA, que já tinha visto no PROFA, né?...e tinha também xxx Língua Portuguesa. Complementou, lembrou o que eu já tinha visto até então.

P. Qual é a concepção teórico-metodológica adotada pelo PROFA e pelo Pró-Letramento?

C. A linha assim ... teórica ... é mais voltada ... xxx é mais voltada para o construtivismo xxx assim ... em cima da realidade xxx o que o aluno sabe do dia a dia dele.

P. Como você definiria o construtivismo? Você diria o que como conceito para o construtivismo?

C. ...Bem, na minha visão que eu vi até hoje, eu acho que é ... um trabalho voltado assim ... assim da realidade com material xxx deve ser uma coisa mais ou menos assim da realidade do aluno ... recursos, materiais concretos, facilita a melhor compreensão do aluno.

CONSTRUTIVISMO

P. Que concepção de alfabetização você adota na sua sala de aula?

C. Concepção ... de alfabetização que eu adoto ... você acha assim o conteúdo tradicional ou construtivista?

P. Veja aí.

C. ...Bom, assim... eu não me considero tradicional e nem também totalmente ... é que eu pego um pouquinho do tradicional e do construtivismo ... porque nem tudo do tradicional também assim ... às vezes eu pego uma coisinha.

TRATAR DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

P. Você acha que precisa melhorar a sua prática como professora alfabetizadora?

C. Ah sim, com certeza ... por exemplo: tá chegando aí a sala de inclusão ... já tá assim ... to ficando assim ... meio inquieta porque, eu já quero usar esse recurso pra facilitar também meu trabalho, né?

P. ((De inclusão digital você quer dizer?))

C. Sim, pra poder facilitar ... como usar esse recurso pra facilitar também meu trabalho.

P. Você acha que precisa melhorar NESSE sentido?

C. É, ter mais conhecimento, e como eu levaria o aluno a usufruir desse material aí.

P. ((Dos recursos multimídia?))

C. Sim.

P. Como se deve ensinar a ler e a escrever?

C. A ler...lendo pra eles todos os dias/.../escrever,escrevendo com eles no coletivo né? e fazendo com que eles pensem na escrita. Atividades voltadas né?a ::: xxx coletiva...trabalho assim com muita produção de texto, escrita xxx puxando deles assim como fazer, como escrever determinada palavra; é um trabalho super lento, mas que eu costumo fazer e vejo resultado.

P. O que você acha indispensável para a formação de uma professora alfabetizadora?

C. Que eu acho fundamental ela conhecer a comunidade onde a escola está inserida né? Pra daí o trabalho partir da história dos alunos ... relacionando a teoria com a prática.

P.((Você quer dizer da realidade deles?))

C. Sim, e isso aí o professor só vai adquirir mesmo com a prática, né? E na universidade assim ... lá isso não é possível; tem muito pouco.

P. ((Você disse que participou do PROFA e do Pró-letramento também, né?)) Como é que aconteceu essa formação? Foi continuada? Você acha que esse é um processo de formação continuada?

C. Bom; lá quando eu fiz foi assim ... muita exigência mesmo ... assim ... que eu tinha 25 horas xxx então eu ficava de segunda à sexta na sala de aula e no outro horário eu tinha que ir pro curso xxx por semana; muita exigência.

P. ((Então você não teve opção de decidir se queria ou não fazer o PROFA?)) Cursar PROFA era obrigatório?

C. Não lembro, mas eu lembro que disseram que ia ter um certificado xxx 120 horas, né? Que a gente ia ter um acréscimo no salário e, realmente, né? Agente deu entrada e hoje eu mesma recebo 5% desse curso que eu fiz; então foi um incentivo na época, que lembro que todo mundo fez.

P. Você é servidora da rede estadual de educação?

C. Sim, e também da prefeitura de Marechal Deodoro.

P. Você acha que a formação continuada do professor alfabetizador é desenvolvida adequadamente na rede estadual?

C. Pra falar a VERDADE ... assim quando eu fiz há 8 anos ... lá eu sentia todo mundo assim ... xxx animado pelo curso, pela aquela oportunidade que tava recebendo e tinha um certo interesse e eu vi muitas pessoas, assim mudarem de prática. Já no estado as pessoas não levam muito a sério; faz a inscrição e não tem aquele compromisso, né?/.../

P. E você acha que isso se deve a quê?

C. ...tanta coisa/.../

P. Você acha que deveria mudar?

C. Acho que deveria repensar essa ... esse ... curso de formação, devia repensar, né? Ver por que não tá atraindo ... a classe dos professores.

P. ((Será que o que tá sendo trabalhado não interessa aos professores porque eles já sabem?))

C. NÃO, eu vejo que muitos conhecem, sabem mas não colocam em prática porque dá muito trabalho e tem uns que realmente precisam ... Eu vejo assim, colegas até ... assim, com curso de graduação em pedagogia, né? Que sente dificuldade mesmo em preparar uma atividade realmente voltada ... assim pra atingir o objetivo de alfabetizar o aluno.

P. Então você acha que a formação continuada não está atendendo as expectativas dos professores alfabetizadores?

C. ...É, em parte; também é falta de interesse do próprio professor.

P. Você acha que a forma de fazer a formação do professor alfabetizador proposta pela rede estadual está adequada?

C. Olha ... eu sempre participo desses cursos de formação e vejo alguns formadores até assim ... às vezes não estão preparados pra ta ali/.../

P. ((Não tem também a habilidade do professor formador alfabetizador ?))

P. Essa formação que acontece/.../

C. NÃO a que eu recebi! Graças a Deus ... assim, o instrutor xxx foi maravilhoso entendeu?

P. Essa formação chamada continuada; ela acontece durante todo o ano letivo ou ela acontece de forma pontual, num período e depois deixa de acontecer?

C. ...Bom ... no Estado /.../

P. ((Então funciona como curso e não como uma formação continuada.))

- C. Mas é FORMAÇÃO, realmente xxx língua portuguesa a formação era semanal.
- P. Mas dura o ano todo?
- C. O ano todo /.../
- P. Ele tem a carga horária para ser seguida?
- C. xxx Tem a carga horária na sala de aula e tem a carga horária que é desenvolvida em CASA; a presencial e a não-presencial, mas que é o ano...TODO/.../
- P. Você acha que a formação do PROFA e do Pró-letramento contribui para melhoria da prática pedagógica?
- C. Isso aí ... depende muito do professor, né? Pelo menos quando eu participei ... ajudou muito a minha prática.
- P. Como você explicaria o fracasso escolar?
- C. mnhm NOSSA!!! É tanta coisa ... que causa o fracasso escolar ... professores, família xxx o sistema no geral; agora essa GREVE que ta aí prestes a vir ... assim ... eu tô preocupada CLARO xxx alunos, a escola, né? E infelizmente... infelizmente se entrar ... eu vou ADERIR!!!

Apêndice 6

Entrevista 5 – Colaboradora E

- P. Boa tarde professora!
- C. Boa Tarde.
- P. Por que você decidiu ser formadora de alfabetizadores?
- C. Primeiro já tem toda uma história de formação, eu fui professora de Didática, de Metodologia de Ensino, quando ainda tinha MTE de ciências, MTE de matemática, MTE de língua portuguesa, que era chamado de magistério, né? que agora é curso normal.
- P. ((Isso)).
- C. E quando eu saí da faculdade, já no início, mais ou menos em 98/97, passei sete anos trabalhando como professora de magistério. Então, eu ensinei todas as disciplinas, de Psicologia, História da educação, Sociologia; eu me senti assim: eu tenho um bom trabalho nessa área. Eram escolas particulares /.../, aí peguei gosto pela coisa,né? Quando vim pro Estado, fiz concurso pra fundamental - primeira à quarta série, e fiz também pro município. Quando eu cheguei na escola, não sei se... Assim ... o meu trabalho se destacou e aí eu já fui logo pra coordenação, com três meses de município e com um ano de estado, eu também já fui pra coordenação. Aí eu percebi que as necessidades que os professores têm ... de um trabalho mais ... mais consistente, de ... de alguma assistência nessa área e aí eu fui me instalando, fui ficando, e acharam que eu tinha jeito e hoje eu tô aqui.
- P. Qual foi o primeiro programa que você participou como formadora?
- C. Os PCNs em ação, em Marechal Deodoro. Depois que eu fiz o concurso, porque eu passei nos três concursos, assim, seguidamente. Eu era professora do Cenecista, com magistério, e era também professora de fundamental, só que aí eu era, eu era ... deslocada, eu era... Deslocada de função. É porque eu ensinava de quinta a oitava, ciências e artes, em escolas particulares. Ensinava ... sempre fui assim ... meio louca ... meio polivalente. Ensinava primeiro, segundo e terceiro ano: biologia, numa escola particular. Na escola de ... de ... de Formação de Professores,

no Góes Monteiro, por exemplo, eu ensinava Metodologia, então, quando eu fiz o concurso, eu passei: Marechal Deodoro, Município de Maceió e Estado, nos três, assim ... um atrás do outro. Ai quando eu cheguei em Marechal Deodoro teve muitas capacitações ... Marechal Deodoro investiu muito em formação de professores, então eu comecei participando dos PCNs em ação e depois eu fui formadora dos PCNs. Aí depois veio o PROFA, também em Marechal Deodoro. Aí eu comecei como formadora do PROFA lá. Ai, vim pro Estado ... foi paralelo, né? Eu tava em Marechal Deodoro e no Estado. Aí quando eu cheguei no estado também tava havendo carência de formação, de formadores, e me escolheram, então eu fiquei como formadora do PROFA. Aí quando eu passei no concurso do município de Maceió, fui chamada pro município, ai fiquei nos três, ai num deu pra conciliar, mas também eu já tava saindo da sala de aula e indo pra coordenação. E o Pró-Letramento foi assim, veio e eu fui pegando XXX. Em consequência dos outros ... algumas pessoas já conheciam meu trabalho e ai me indicaram. Me convidaram e eu fui.

P. E qual é a concepção de ensino-aprendizagem que você se identifica atualmente?

C. Olhe, na verdade, essa questão sócio-interacionista, né? que é a área que a gente mais tem ... assim, se dedicado, a gente procura sempre desenvolver um trabalho nesse sentido. Eu não gosto de dizer muito construtivista porque ninguém é puramente construtivista. Eu ainda não consigo dizer, né? Então, sócio-interacionista.

P. E qual concepção de alfabetização você adota?

C. Olhe ... levando ... eu tive um certo desequilíbrio no início, quando eu comecei o Pró-letramento, porque eu achei o Pró-Letramento assim ... uma certa ... como é que eu posso explicar? Eu achava que ele não batia muito com a idéia do PROFA, né? Aí ... destoou um pouco. O Pró-Letramento ele vinha com uma ... pelo menos na capacitação de professores, ele deixava passar assim ... uma coisa mais técnica. Mas ai a gente foi entrando no programa e foi percebendo que há uma ... como é que eu posso dizer? Eles estão no mesmo caminho. Então ... alfabetização levando pro lado do contexto, mesmo. Alfabetização e letramento, nesse sentido... nessa perspectiva... Não sei se expliquei direito.

P. Como você acha que se deve ensinar a ler e a escrever?

C. Partindo sempre do texto, né? Assim ... valorizando a leitura acima de tudo, dando um enfoque, né? Elegendo, dando prioritariamente um espaço pra leitura. É ... como eu sempre digo às meninas: tudo tem que partir do texto e seja que texto for, levando em consideração também a faixa etária, o nível da criança. Mas priorizando sempre a leitura e a partir daí explorar todo o resto. Até porque ainda existem os professores que valorizam muito começar da letra, depois a sílaba, depois a palavra e a frase. Então, se você começa isso do texto, você pode priorizar ... você pode explorar tudo isso, mas aí você tá partindo do texto. Você vem ... com uma dinâmica de tá trabalhando a letra mais não tá dizendo que é ... priorizando primeiro a letra. XXX não consegui explicar direito, mas de uma forma geral, os professores começam com ditongo, né? Com ... com ... encontros vocálicos, com ... esse, esse, essa questão de ... é ... como é que eu digo? XXX encontros vocálicos? De formar palavras com vogais. Essa idéia do ... Do a-e-i-o-u ... XXX Eles priorizam muito isso, ainda, e agente precisa tirar isso da cabeça deles XXX . Sempre trabalho com texto e valorizando ... tirando a idéia do texto ... a ... uma fábula por exemplo, vendo a moral da história, contextualizando esse texto.

P.((Então, você acha que tudo deve partir do texto)).

C. Focalizando a leitura. Como quando você ... eu digo sempre que... assim, você não aprendeu a falar falando? Você aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Então se você parte sempre do texto, se você discute sempre o texto que você leu com as crianças, se você priorizar essa leitura, eu acho que isso é fundamental.

Não dá, ainda, pra gente tirar totalmente essa idéia de não trabalhar a letra, da importância que eles dão a letra, a sílaba, mais que isso venha dentro de um texto, né? Aí você trabalha um poema, por exemplo, você quer, você pode perguntar com que letra começa a palavra, com que letra termina, quantas sílabas tem, mas tudo isso dentro de um texto. Depois que você trabalhou a compreensão do texto, no geral.

P. E as vogais? Você acha que pode ou precisa ser trabalhada as vogais um pouco antes ... em que momento deve-se trabalhar isso?

C. Elas devem ser mostradas, elas devem ser faladas, devem ser exploradas, mas não com tanta ênfase. Em primeiro lugar, eu não posso acreditar que eu preciso aprender as vogais e consoantes pra saber ler. Eu aprendo a ler sem conhecer todas as vogais e todas as consoantes. A criança, ela aprende a ler, sem estar necessariamente conhecendo a ... a maioria das letras. Elas devem ser trabalhadas, mas elas não devem ser colocadas acima do texto.

P. E com relação ao tipo de letra? Se é letra de forma, letra cursiva ... é ... o que você diria em relação a isso?

C. Olhe, alguns teóricos ainda defendem esse ou aquele tipo. Eu acho que pra alfabetizar, no início, precisa-se ter ainda o que a gente mais vê na sociedade: letras bastão, letras de forma. Então essas letras de forma, elas devem ser trabalhadas no início, começar com a cursiva a partir do momento que a criança começa a ... já está mais ou menos dominando a leitura e a escrita. Agora tem uma coisa que eu ainda não consegui deixar, é que o nome deles; eles precisam começar mais cedo a trabalhar com a letra cursiva porque a gente ainda tá encontrando meninos no quinto ano que você pede pra ele assinar, quando vai fazer o diagnóstico e eles ainda assinam com a letra bastão. Talvez, precisa ir mudando aos poucos, mas a partir do momento que eles adquirem é ... que eles dominam a leitura e a escrita eles próprios já vão mudando isso. A partir do terceiro ano, do final do segundo pro início do terceiro já dá pra ir mudando. Mas até que eles aprendam a ler e escrever. Eu priorizo.

P. Então o objetivo de aprender a escrever o nome com letra cursiva é pra diferenciar entre nome e assinatura?

C. É. Porque quando você assina o seu nome, isso é uma forma de pensar minha, quando você assina seu nome com a letra de forma, não dá pra identificar, qualquer pessoa pode assinar por você. Então, eu defendo muito que o nome deles eles precisam conhecer das duas formas desde o início. Escreve-se com letra cursiva e com letra de forma.

P. E o que você acha que precisa melhorar na prática do professor alfabetizador?

C. Primeiro ele precisa acreditar que só se aprende a ler, lendo. Ele precisa acreditar no valor da leitura, ele precisa acreditar que o trabalho dele precisa priorizar isso. E ele precisa ler mais, ele precisa gostar de ler, porque ninguém ensina aquilo que... que não tá acostumado a fazer; a gente não consegue, né? Vencer pelo exemplo. Então assim, eu acredito que, como a criança aprende a falar falando, ela aprende a ler lendo, e de tanto insistir nessa tecla eu acho que a gente já tá conseguindo alguma mudança na escola a partir da leitura. Eu acho xxx ... eu acho que não pode existir professor-alfabetizador que não goste de ler, que não incentive a leitura.

P. O que precisa conter na formação do professor alfabetizador?

C. Tem que ter maior socialização das atividades desenvolvidas, de ações que deram certo, troca de experiências, troca de idéias, eles precisam conhecer o trabalho dos outros, né? Bons exemplos são pra ser seguidos. E eles precisam também ver que muitas coisas daquilo que eles fazem já tem alguém fazendo, que aquilo é importante. E precisam ter também a humildade de pedir ajuda ou de quando eles não tiverem conseguindo socializar com a gente, porque deu certo nesse XXX acho que isso aí é fundamental nas formações continuadas, nas capacitações, e, as universidades, elas precisavam se deter mais em ... sei lá, socializar essas idéias, a gente tem muita teoria, muita teoria, mas, a gente não tem prática, pra apresentar e trocar experiência. Pra esse tipo de coisa, que a escola hoje, não tá preocupada com isso.

P. Então, você acha que o currículo dos cursos que formam professores alfabetizadores precisa mudar?

C. Precisa. Principalmente a prática. As observações que são feitas, a gente vê muito, muita gente fazer estágio, estágio de observação, regência, que esses estágios, eles tenham, eu não digo um tempo maior, mas, um tempo maior de reflexão, do que foi visto. Precisa ser debatido mais.

P. Você acha que o estagiário deveria observar o quê, no momento do estágio? Um exemplo de uma boa professora ou também exemplos de práticas que não são boas?

C. Eu acho que os dois lados, porque aí daria a ele a oportunidade de também fazer uma crítica e uma auto-crítica, se avaliar também. Quando a gente vê os outros errando a gente num fica, num se questiona? Então...

P. Nesse momento de formação eles têm condições de avaliar uma prática como boa ou não?

C. Eu acho que o que tá certo e o que tá errado a gente sempre tem, né? Depende muito da forma de como ele tá sendo orientado. Se ele vai observar o que tá certo e o que tá errado... Vamos supor que ele observe uma boa prática, uma boa professora e uma razoável, né? Uma.. nem tanto. XXX ele vai ser capaz ... afinal de contas, é a carreira que ele escolheu, ele tá ali não é por acaso.

P. O que você acha indispensável conter na formação do professor alfabetizador?

C. Primeiro que ele tem que saber que vai lidar com ... com crianças. Ele precisa valorizar muito o quê a criança já trás. Além da leitura, como eu já falei, que ele tem que priorizar, ele precisa levar em conta algumas questões, por exemplo, ele tá lidando com pessoas, ele tem que promover ... sei lá, construção de conhecimento.

Essa pergunta é um pouco ... eu achei meio ... Não sei se eu entendi.

P. O que o professor alfabetizador não pode deixar de saber?

C. Ah, ele não pode deixar de saber a importância da leitura, ele não pode deixar de saber que a criança já tem um conhecimento, que a criança que fala, a criança que convive, ela tem, ela já sabe muito, ela já é um indivíduo com conhecimento em potencial, ele precisa saber que ele precisa explorar isso. E ... que o conhecimento vai se construindo.

P. Que concepção teórico-metodológica fundamenta o PROFA e o Pró-Letramento?

C. Concepção teórico-metodológica ... você fala de áreas de conhecimento

XXXX. Ele segue pela concepção sociointeracionista, pela ... construtivista. Olhe, eu continuo achando que é sociointeracionista porque ...

P. ((Os dois, o PROFA e o Pró-Letramento?))

C. O PROFA, mais construtivista. O pró-Letramento, um pouco mais sociointeracionista. Porque tem alguma coisa do PROFA que eu ainda não consegui ... e é ... como é que eu posso dizer? Eu não consegui ver a XXX, no completo. E no

pró-Letramento eu já vejo. Então, é por isso que eu acho que ainda não existe é ... totalmente construtivismo. Mesmo as escolas particulares, que se dizem construtivistas, elas ainda deixam um tanto a desejar.

P. E o que é construtivismo?

C. Na cabeça das pessoas, construtivismo ainda é uma coisa muito aberta onde a criança constrói a partir do que ela quer, sem uma ... é, sem uma ... como é que eu digo? Sem uma XXX. Não sei se eu vou conseguir explicar isso. Uma coisa muito solta. Quando você diz: Ah, é construtivista. Então construtivista o menino consegue sozinho. E não é bem assim. É... tem que ter um acompanhamento, uma sequência, tem que ter uma construção mesmo. Eu acho que a gente ainda não tá preparada, inclusive pra falar sobre. Eu ainda to um tanto... meio... não consigo diferenciar isso. Eu só, eu só, na minha cabeça eu só diferencio assim, eu acho o PROFA mais construtivista e o Pró-Letramento mais sociointeracionista.

P. ((Então o sociointeracionismo é o inverso do Construtivismo ou eles se complementam?))

C. Não é o inverso; ele é ... como que se diz? O inverso seria o tradicional, né? O inverso do construtivismo seria o tradicional. O sociointeracionista, eu acho que ele ainda usa um pouquinho de tradicional, mas ele é mais voltado pro construtivismo.

Essa questão ... não ficou bem clara ... você concorda?

Porque eu acho tão perigoso a gente dizer construtivista, por mais que você tente construir, por mais que você tente fazer, você deixa sempre alguma coisa a desejar. Aí eu fico muito assim ... insegura de dizer que é construtivista.

E tradicional eu acho que ninguém é mais.

P. ((Será?))

C. Eu acho. Ninguém é mais tradicional. Até porque XXX já são tantas que os outros, por mais que você queira ... a gente tem uma professora que a gente sempre bate de frente; ela se diz tradicional. Mas na verdade, ela tem muito de construtivismo, as ações dela, as práticas dela são muito diferentes, ela leva muito em conta o que o aluno já sabe, ela valoriza muito a construção do aluno, ela gosta muito de aulas práticas, interativas, então ela não pode ser considerada, é ... é ... eu acho que o professor tradicional é aquele que começa com a cópia no quadro, que começa com a oração, sabe? É muito cópia, é muita coisa escrita, muita tarefa de casa, muito dever, muito ... sabe? Até a forma de usar o livro didático você nota a diferença do professor tradicional e o professor mais construtivista, que valoriza o conhecimento.

P. Você concorda com os princípios e procedimentos defendidos pelo PROFA e Pró-Letramento?

C. Eu concordo ... Olhe, eu não gostaria de, assim, criticar um ou outro, aí eu não sei como é que eu vou responder isso. Eu estou com o Pró-Letramento, mas eu não sigo o Pró-Letramento, os princípios que sugerem ali algumas coisas na íntegra. A gente, inclusive a gente vai ter uma reunião essa semana já pra ver como é que vai se desenvolver isso. As meninas estão com idéia de oficina, mas não existe prática sem teoria, a gente não pode fugir da leitura, dos fascículos, mas a gente também não pode trabalhar só em cima de oficina. Então tem que tá balanceando isso. E o Pró-Letramento pelo menos dessa vez, é ... esse de matemática, ele tá muito assim, eu tô notando que ele tá muito leitura, leitura, teoria ... então essa é...

P. ((Pode continuar)).

C. Então, o Pró-Letramento ele é muito assim, como é que eu digo? O de matemática eu senti uma certa diferença, algumas coisas assim, que a gente não concorda muito. A gente vai ter que fazer uma adaptação. Mas no geral, eu acho

que, quem pensou no programa, pensou exatamente em cima das necessidades, as pessoas fizeram com a intenção de atender uma quantidade de professor que ela XXX agora, né? Eu não sei se é questão de afinidade, eu gostei mais do PROFA. Estou com Pró-Letramento e eu assim, eu tento fazer um bom trabalho, eu tenho me esforçado, agora eu acho que o Pró-Letramento precisava mudar algumas questões. P. Você acha que o PROFA e o Pró-Letramento contribuíram para melhorar a sua prática pedagógica?

C. Eu não sei se é uma análise errada que eu tô fazendo, mas eu acho eles têm uma quantidade muito grande de ... de ... de conteúdo, que vai além da compreensão, eles também vão além da compreensão dos professores e ... não dá pra explorar aquilo tudo, e... quem pensou não pensou na idéia... Meu Deus, como é que eu vou explicar isso? Eu não sei se o que eu to pensando é bem assim, eu não consigo fazer a diferenciação, mas na minha cabeça esta assim: a ideia do programa é boa, a forma de organização, é boa, mas, o professor, ele não tá conseguindo acompanhar. Não sei se o problema ele tá no professor ou no tutor, mas ele não ta conseguindo acompanhar o raciocínio, ele não ta convencendo.

P. Então você acha que os professores-cursistas, os professores alfabetizadores, não têm condições de compreender os conteúdos propostos pelo Pró-Letramento.

C. Isso é muito perigoso afirmar, mas eu acho que, resumindo, tem muita coisa ali que está...

além da nossa compreensão. Precisava de um tempo maior, precisava de uma dedicação maior e precisava de mais prática.

P. E você atribui essa dificuldade a deficiência na formação inicial?

C. Falta de leitura, é ... agente precisa ler mais, inclusive o tutor, né? E ... um tempo maior. Eu acho que pra um programa como o Pró-Letramento de Língua Portuguesa funcionar precisava ter professores, totalmente de sala de aula, e que esses professores tivessem um tempo maior pra formação e, paralelo as atividades, por exemplo: ler, refletir, discutir, aplicar, trazer o retorno e ver aquilo ali funcionando, entendeu? É ... As devolutivas que eles chamam, devolutivas, elas ficam muito a desejar, não dá tempo de você socializar tudo, e aí vem: o professor não teve tempo ... essa semana ele teve isso, aconteceu aquilo, é mais por aí.

P. Como você explicaria o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental?

C. Olhe ... é complicado! Eu acho que a gente não foi formado, digo agente porque eu me incluo. É muito difícil. Ainda hoje, reunião lá e eu tava pensando nisso, exige da gente aquilo que a gente não tem pra dar. É muita responsabilidade você alfabetizar letrando. É muita responsabilidade você ensinar, porque professor do primeiro ao quinto ano não dá mais pra enganar. Até agora achou-se que dava pra fazer um jeitinho, a gente ainda vê muita gente vindo pra sala de aula de qualquer jeito. Agente ainda pega muita gente que vem, passa no concurso e é jogado numa sala de aula. Eu mesma fui uma! Sempre fui professora de didática, professora de metodologia, me achando a tal e qual, quando eu me deparei com trinta meninos pra alfabetizar em Marechal Deodoro, tinha hora que eu olhava assim: se as minhas professoras, que eu era formadora, né? Me vissem agora, né? Eu tinha muita teoria, eu lia muita coisa, eu ensinava a fazer uma coisa que eu também não tava preparada. Ali foi a minha universidade. Essa semana eu tava olhando as fotos deles: aqui está meu laboratório, aprendi a alfabetizar, quer dizer, eu dei um passo nessa direção, com aqueles trinta meninos.

Então, assim, a gente, professor já fez muito aluno sofrer por aí. E do primeiro ao quinto ano você precisa ensinar, porque se você não ensinar, a resposta é essa que a gente tá vendo. E ainda tem muito, qualquer entrevista que você fizer, com qualquer um desses professores que tão aí ... se você perguntar: você teve capacitação pra entrar na sala de aula? Não, eu passei no concurso. E acharam que eu fui capacitado e eu fui botado aqui. Infelizmente ainda funciona assim. A gente tem duas professoras aqui, ainda a pouco estavam dizendo: eu preciso sentar com vocês. Por quê? São professores que trabalham de quinta a oitava, que ensinam letras a adultos e a adolescentes e que estão numa sala de alfabetização. Isso é muito sério! É muito sério e a gente não vê uma perspectiva de mudança, assim... uma providencia.

Isso não é levado em conta, né?. Você teria que passar um mês observando uma sala de um bom professor alfabetizador aí depois você vê o perfil da turma, você estudar toda a clientela que você vai pegar, e não! Tem um rapaz lá em cima, depois a gente fala sobre isso. É muito sério. Um rapaz ,né? A gente, assim, às vezes a gente termina discriminando porque é homem porque não sei o que, mas ... XXX. Os meninos não sabem nem fazer o próprio nome, mas o quadro tá lá, se você for lá agora, a última cópia que ele fez eu deixei lá. Ele não tem o cuidado de apagar. E os XXX dele são tudo desse tamanho, não sei se você observou. E a anotação ta lá: o quadro dividido em três partes com anotação sobre a África. É sério!

P. E os meninos não sabem ler nem escrever?

C. Eu estou aqui me armando de coragem pra daqui a pouco, assim ... vou ter uma conversa com ele, pra ver no que a gente vai poder ajudar, mas fica difícil. Porque você alfabetizar alguém que tá alfabetizando!?

P. Você fala de alfabetizar na perspectiva de alfabetização e letramento, né? Que importância você dá ao processo de decodificação e codificação?

C. Olhe, a decodificação e a codificação ficaria mais pra uma fase, porque assim, quando a gente pensava em alfabetização antes, a gente pensava que codificar e decodificar já era tudo, então a gente sabia muito ler batata, mas a gente não refletia sobre a importância da batata, né? Quem era ela, como não vinha na cabeça a imagem de uma batata, eu sabia ler batata, mas batata XXX. Eu digo sempre pras meninas que eu sabia escrever maçã, mas não conhecia maçã, vim conhecer uma maçã quando eu já tinha quinze, dezesseis anos. Então, assim, é muito complicado você está estudando o nome da coisa, lendo a coisa sem saber o quê.

Sem saber o que significa, pra que? Qual a importância daquilo,né?

Tem uma passagem de Paulo Freire que eu lembro que ele diz assim: O Ivo viu a uva. Mas o Ivo precisa ver a uva, ver quem plantou a uva, ver de onde veio a uva, que a uva é mais uma ferramenta de exploração de quem plantou ... Sabe ... É todo esse processo.

Então, decodificar e codificar tem a sua importância, mas agente precisa muito ver isso contextualizado. Tem um programzinho ali que as meninas, que eu gosto de usar com as meninas, que é de um projeto Ana , até vou ver se vocês tem mais informações sobre ele. É um processo de alfabetização em três meses XXX pra reforço. Tá gravando ainda é? (risos) E assim ... ela fala bem nessa perspectiva, quando ela diz que: a gente costuma dizer muito que o menino não tem interesse, que ... é desinteresse do aluno, a gente procura sempre culpá-los; na verdade a culpa está na gente mesmo.

P. Por quê?

C. Porque somos nós que não sabemos fazer a coisa, né? Somos nós que não damos a ... a roupagem que o negócio precisa. Então alfabetizar letrando, a

alfabetização em letramento, ela precisa vim acompanhada de todo um ... de todo um processo. É maravilhoso quando o menino chega em casa: isso aqui é saudável? Na hora de comer: isso aqui é saudável? Quer dizer, o menino já sabe, não sabe nem ler, mas ele já sabe o que é uma alimentação saudável porque ele já aprendeu na escola, ele já tem noção. Quando ele aprender a escrever o nome dos alimentos, o nome das comidas, ele também já sabe a importância. Então, por aí ... não sei se..

P. E alfabetizar letrando desperta o processo de decodificação e codificação?

C. Não. Por isso que eu disse que não pode vim separado. Tem a sua importância. Mas não é o mais importante, o menino chega no terceiro ano, é... por exemplo, ele não codifica nem decodifica, mas ele fala, ele se expressa, por que que não foi explorado? Por que que não foi dado a ele também a oportunidade? É muito difícil você convencer alguém que uma criança que corre, brinca, fala, pula, conta história, reconta, ouve a história que a professora contou, e recontou, não sabe ler e escrever. Aí você tá querendo saber se é importante codificar e decodificar, é importante, é o básico, só que ele não pode vim sem todo o contexto geral. A gente precisa ler e a escrever, mas a gente precisa também, ensinar a criticar, codificar e decodificar é a base da alfa, né? Eles não podem ... A gente tá encontrando menino no quinto ano que não escreve nada, que não lê nada. Como é que ele chegou lá?

P. É diferente alfabetizar e letrar?

C. Não. Letrar complementa alfabetizar. É uma complementação. Alfabetizar ainda tem muito de codificar e decodificar. Letrar passa mais por um complemento, é uma ampliação da codificação. É você ... é você pensar sobre o que você tá escrevendo, é você complementar com a idéia... Eu penso que seja por aí.